Reform-Skizzen

angehend das Gebiet der Pädagogik.

Für

Lehrer und alle Freunde des Schulwesens.

Halle,
G. Schwetschke'scher Verlag.
1870.

Reform-Skizzen

angehend das Gebiet der Pädagogik.

Für

Lehrer und alle Freunde des Schulwesens.

Halle,
G. Schwetschke'scher Verlag.
1870.

Vorwort.

Nachdem unser deutsches Vaterland seit dem glorreichen Jahre 1866 eine neue Gestalt angenommen hat und eine unerschütterliche Macht nach außen geworden ist, sind wir auf den innern Ausbau unseres Staats-, Verfassungs- und Gemeindewesens energisch angewiesen. Da drängt sich nun mit Recht in den Vordergrund die Schule, die schon so lange darauf geharrt hat, auch eine neue Gestalt zu gewinnen. Aber der Knabe Veit hat etwas vergessen: er darf nämlich diese Neugestaltung nicht vom Staate in seiner jetzigen Verbindung mit der Kirche erwarten, sondern von der demokratischen Gemeinde.

In diesem Sinne sind die vorliegenden Reform-Skizzen geschrieben, die zur Anregung für diejenigen dienen wollen, die schon nach ihrer unmittelbaren Stellung zur Schule Freunde des Schulwesens sind, und auch für diejenigen, die als Gemeindevorstände die Pflicht haben, dieselbe zur vollen Geltung zu bringen. Eine Discussion der in dieser Schrift ausgesprochenen Ansichten

dürfte namentlich in jenen Kreisen die gegenwärtig vorgedrängte Schulfrage erläutern und erklären.

Wir würden uns freuen, wenn von unseren pädagogischen Bestrebungen und Wünschen für die Schule auch nur einige vorerst ihre Realisirung fänden, und reichen unseren Gesinnungsgenossen im Geiste die Hand.

Der Verfasser.

Stellung der Schule.

Zugleich als Einleitung.

Die hauptsächlichsten Culturfactoren im Staats- und Volksleben, als: Politik, Gesetzgebung, Wissenschaft, Kunst, Kirche, Schule, Handel, Gewerbe und Ackerbau haben zum großen Theil eine eminente Kraft- und Productionsentwickelung entfaltet, so daß unsere Zeit mit Stolz, wenn auch noch nicht mit dem vollen Gefühle der Befriedigung und Genugthuung auf die politische Neugestaltung Deutschlands blicken kann, die Fortschritte der Wissenschaften, namentlich der exacten, und der Kunst anstaunen, und den Aufschwung der Handels-, Industrie- und Agriculturverhältnisse bewundern muß. Nur bei der Kirche und der Schule bleibt der Mann, der in die Zeiten schaut, sinnend stehen und der ehrliche muß gestehen, daß diese Institutionen noch weit davon entfernt sind, eine zeitgemäße Fortentwickelung aufzuweisen, obwohl die Kirche ihre gemeindliche Vertretung in der Synodalverfassung und die Schule in der Schuldeputation gefunden, in ähnlicher Weise, wie der Staat die Volksvertretung in den Kammern sich an die Seite gesetzt, das Gerichtswesen die Geschwornen- und Schöffeninstitute in sich aufgenommen, und das bürgerliche Leben neue Entwickelungskeime in der Einführung der Gewerbefreiheit an sich gebracht hat. Aber der Schule Stellung zur Kirche führt alle die Nachtheile mit sich, welche die Schule in ihrer zeitgemäßen Entwickelung hemmen, und die Stellung der Kirche zum Staate ist ihr in ähnlicher Weise hinderlich.

Die Volks- und Bürgerschule — diese Unterscheidung ist gegenwärtig durchaus noch festzuhalten — ist bis zur Zeit wesentlich Kirchenschule geblieben, wie sie es war in dem inconstitutionellen

Staate, und die Geistlichen sind noch immer die Inspectoren derselben. Weil sie nun bis jetzt kirchlich und geistlich gewesen ist, so hat sie sich, ebenso wie die Kirche, anomal zum Leben und zur Gesellschaft entwickelt.

Noch jetzt soll der Katechismusunterricht der Hauptunterrichtszweig der Volksschulen sein, und die andern Fächer müssen bescheiden zurücktreten. Nicht die Pädagogik, sondern die Theologie dominirt in den Schulen und will allen Unterricht verchristlichen, weshalb denn auch der Unterricht in den Realien in seiner Bedeutung geschmälert wird. So kirchlich gut ausstaffirt, aber pädagogisch dürftig vorbereitet, treten die Kinder ins bürgerliche Leben und müssen nun das privatim nachlernen, was die Schule nicht hat ausrichten können, weil sie theologischen Zwecken hat dienen müssen. Das sind die Erfolge der Kirchenschulen. Würde die Schule reine Staatsschule werden — selbstverständlich im Sinne des constitutionellen Staates Nationalschule — so kämen wir schon einen Schritt weiter, mehr aus dem kirchlichen Heiligthume heraus, aber noch immer nicht ins richtige Geleis hinein. Nein, auch die Staatsschule würde nicht rein erblühen können; was der Kirche genommen, wäre dem Staate zuertheilt, der das Kirchliche blos in Politische zu übersetzen sich anschicken würde. Das Ideal der Schule ist nur in der wahren Volks- d. i. Gemeindeschule zu suchen. Diese Schule ist weder kirchlicher, noch politischer, sondern socialer Art. Sie wird kommen, sobald der gegenwärtige constitutionelle Staat seine Umwandlung in den Volksstaat vollzogen haben wird. Alsdann wird auch die staatliche Oberaufsicht über die Volksschulen keine andere Bedeutung als die der Selbstverwaltung haben.

Vorläufig werden wir immerhin zufrieden sein müssen, wenn wir nur die absolute Trennung der Schule von der Kirche erreichen, d. h. nicht nur von der Beaufsichtigung der Geistlichen, sondern auch die Zurückgabe des Katechismusunterrichts an die Kirche. Die politische Gemeinde und der Staat — denn der letztere wird sich das jetzt noch nicht nehmen lassen — haben alsdann allein die äußeren und inneren Angelegenheiten der Schule zu leiten. Bei der gemeindlichen und staatlichen Stellung der Schule würde also dieselbe ihres kirchlichen Charakters entkleidet, d. h. verweltlicht werden, und der Kirche das alleinige Monopol der Erziehung zur Kirchlichkeit überlassen bleiben. Der Schule würde die edlere Auf-

gabe zufallen, zur Sittlichkeit und Moral zu erziehen, also echt pädagogisch handeln zu können. Suum cuique. Erst die Sittlichkeit, dann die Confession, nicht umgekehrt. Deshalb ist auch der Austritt aus der Schule nicht mit einer kirchlichen Handlung, z. B. der Confirmation zu verbinden, nicht mit einem Kirchenexamen, sondern lediglich mit einer Schulprüfung.

Es scheint fast, als wären die Pädagogen und die Theologen gegenwärtig nur vorhanden, um sich gegenseitig zu ärgern. Die Pädagogen möchten gern vergessen, daß die christliche Kirche oder vielmehr der Klerus die Schulen gegründet und großgezogen hat, die Geistlichen wollen nicht vergessen, daß die heutige Schule mündig und selbständig geworden ist. Darum muß die Schule die Kirche verlassen.

Im Mittelalter wurde das Wissen und zwar das gesammte Wissen ausschließlich von den Theologen vertreten. Sie trugen also auch bei sich den Schatz der pädagogischen Kenntnisse, die in jener Zeit freilich nicht viel zu bedeuten hatten. Da trat nunmehr in der neuesten Zeit eine Theilung der Arbeit ein. Die Pädagogen sind nicht mehr, vielmehr selten Geistliche, die Theologen nicht mehr oder selten Pädagogen. Bis dahin war es möglich gewesen, die Wahrheiten der menschlichen Erkenntniß mit den Glaubenssätzen in Einklang zu erhalten. Seit dieser Zeit ging die Pädagogik ihre eignen Wege, sie kümmerte sich nicht um die Theologie, sondern suchte mit Recht das Heil der Schule bei den Philosophen, und die Philosophie und Psychologie ließen sich herbei, um die Aufgabe der Schule zu bezeichnen und die Mittel anzugeben, welche das Ziel derselben zu erreichen vermögen. Hielte sich nun jeder Theil streng auf seinem Gebiete, so könnte kein Streit entstehen. Die Theilung der Arbeit wird aber nicht streng eingehalten, am allerwenigsten von den Theologen. Was nun zu geschehen habe, ergibt sich wohl von selbst: die einen müssen die andern nicht mehr incommodiren, jeder Theil bleibt bei seiner Wissenschaft. Diese Forderung verlangt aber auch die völlige Trennung der Kirche vom Staate. Gibt der Staat die Kirche nicht ab, so bleibt auch die Schule nach wie vor an der Kirche kleben, und Staat und Kirche lassen nun die Schule nicht los. Ist aber die Kirche vom Staate gelöst, so wird sie mit der Schule gar nichts mehr zu schaffen haben wollen, denn sie würde sonst immer wieder Berührungspunkte finden, die neue Verwicke-

lungen mit dem Staate herbeiführten, vor welchen sie aber alle Ursache hätte, sich zu hüten. Alsdann — freilich wird das noch gute Weile haben — würde die letzte Arbeit für die Schule gethan, die Trennung der letztern vom Staate (Beamtenstaate) vollzogen werden müssen. So steht die freie Schule im Dienste des socialen Lebens als wahre Volksschule.

Der Selbsterhaltungstrieb der modernen Gesellschaft ist an die Pflege der Volksschule geknüpft. Die Existenz der Menschen ist nur möglich bei einer strengen Theilung der Arbeit, durch bequeme Verkehrsmittel und gewaltige Verkehrswerkzeuge. Immer mächtiger wächst das Bedürfniß nach einer sogenannten Realbildung, die aber im geraden Gegensatze zur alten Katechismusbildung steht. Es sei jedoch hier gleich beigefügt, daß die Realbildung die idealen Strebungen nicht ausschließt, sondern in echt pädagogischer Weise durchdringt.

Daß solche Gedanken über die Stellung der Schule gescholten werden, bin ich mir schon bewußt gewesen, ehe ich sie niedergeschrieben; aber unsere Zeit wird denselben früher oder später doch Glauben beimessen müssen, will sie nicht ihre allgemeinsten Bildungshallen verkümmern sehen. Darin liegt eben der Reiz und eine gewisse Siegesverheißung solcher Ansichten, daß sie an der Möglichkeit festhalten, die Schule wird einst eine würdigere Stellung einnehmen; während ihre nihilistischen Gegner, die unter den Theologen und Staatsbeamten zu finden sind, diese Forderung bei Seite schieben.

Pädagogik und — Pädagogiker.

Unsere Zeit hat eine ruhmvolle Vergangenheit hinter sich, welche reich an großen Männern, reich an großen Thaten, reich an Wissenschaft ist. Man fürchtet aber den gewaltigen Fortschritt jener glorreichen Vergangenheit auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Forschung für die demokratischen Zwecke der Schule und versucht, sie von der Gegenwart rein abzuschneiden, indem man die neuen pädagogischen Bestrebungen paralysirt und die Fesseln nicht löst, in welche die Schule geschlagen ist. Die officielle Haltung in dieser Angelegenheit hat nun in einigen Köpfen Verwirrung, in anderen Verwunderung, in noch

anderen Verbissenheit, in etlichen innere, und in denen, welche allezeit gern die Bescheidenheitslivrée anlegen, äußere Zustimmung hervorgerufen. Aber wer im Stande ist, sich an diejenige Betrachtungsweise der Welt zu gewöhnen, welche die gewaltigen Züge, in denen die Vorsehung schreibt, nicht im einzelnen herausbuchstabiren, sondern im ganzen überlesen will, der weiß auch, daß die Entwickelung nicht der Willkür einzelner, und wäre es auch eine ganze Kaste, unterworfen ist, sondern unabhängig von den Grillen solcher Pessimisten ihren Lauf beschreibt. Es gibt Sonnenfinsternisse und trübe Tage; aber die Sonne bleibt, aufs neue Licht und Wärme spendend. Nichts, selbst das Kleinste nicht, geht in dem großen Ganzen verloren; alles dient nur dem Ganzen, jedes hat, wenn auch oft unbewußt, seinen Antheil an der Entwickelung der Menschheit. In ihr liegt als göttliches Princip die ewige Vervollkommnungsfähigkeit. Der Geist Gottes leuchtet wie ein Feuerstrahl durch die Geschichte hindurch, hier mehr, dort weniger stark, bald erkannt, bald unerkannt, je nach der Aufnahme- und Erkennungsfähigkeit der menschlichen Entwickelung.

Auch die Pädagogik wird von der Flut und Ebbe der Zeitläufte berührt, seit sie eine Wissenschaft geworden ist und durch diese zu einer sittlichen Macht. Sie hat sich freilich ihr Terrain nur langsam erobern müssen, und noch muß sie ihre Herrschaft kräftig vertheidigen; aber der Sieg wird ihr doch bleiben, denn ihr stehen treue Alliirte zur Seite und sie kämpft mit ruhmvollen Waffen. Die Pädagogik hat als Wissenschaft den Zweck der Erziehung mit der Methode derselben in Uebereinstimmung zu bringen. Der Erziehungszweck fällt in das Gebiet der Moralphilosophie. Der Zweck der Welt ist die Sittlichkeit, also auch der Zweck des Menschen, der Welt im Kleinen — des Mikrokosmos — die Sittlichkeit, aber nicht die instinctive, sondern die bewußte, die freibewußte. Der Plan der Weltentwickelung ist auch die Methode der Menschenentwickelung. Die Naturgesetze der Welt entsprechen den Gesetzen der Menschennatur, des menschlichen Geistes. Indem nun die Pädagogik Zweck und Methode in Uebereinstimmung bringt, oder Philosophie und Psychologie zu ihren Verbündeten engagirt, muß ihr die Wissenschaftlichkeit vindicirt werden.

Da die Sittlichkeit einzig und allein in dem eigenen Wollen nach richtiger Einsicht ihren Sitz hat, so versteht sich zuvörderst und von selbst, daß die Erziehung dem Gedankenkreise des Zöglings den

Boden zu bereiten hat. Daraus folgt ferner, daß die Erziehung mittels des Unterrichts ans Werk gehen muß und daß Erziehung ohne Unterricht ein Unding ist. Indem sich nun die Erziehung des Unterrichts bedient, so hat sie Theil an den Wissenschaften. Die pädagogische Verwendung der Wissenschaften und deren unterrichtliche Anwendung als Erziehungsmittel ist nun aber nicht allein von der wissenschaftlichen Materie, noch von der Privatansicht des Lehrers abhängig, sondern von der Natur des Schülers, von dem sich entwickelnden Geiste. Ueber die Kenntniß des Geistes und dessen Erscheinungen (Phänomene) hat sich also auch der Lehrer zu orientiren. Wenngleich nun die Psychologie in verschiedenen Systemen auftritt, je nachdem sie auf verschiedenen Grundlagen beruht, so verbreitet doch eine jede Licht über die Dinge, die dem Lehrer und Pädagogen unerläßlich sind. Die Beneke'sche Psychologie, auf naturwissenschaftlicher Grundlage ruhend, ist schon so vielfach gewürdigt worden, daß sie hier nur genannt zu werden braucht. Wer zu einer Psychologie mit mathematischer Grundlage mehr Neigung hat, der studire Herbart, und Arthur Schopenhauer's „Bildung des Willens" sollte in den weitesten Kreisen Verbreitung finden. In einem stimmen alle Psychologien überein, darin, daß die Seele ein entwickelungsfähiges Wesen ist. Das ist die Pointe für den Lehrer.

Haben wir auf diese Weise den Gesichtskreis eröffnet, den die Pädagogik als Wissenschaft voraussetzt, so kommen wir nun zu den Pädagogikern und ihrem Verhalten zu demselben. Nicht alle mögen an diesem pädagogischen Gesichtskreise festhalten wollen, viele dürfen es nicht. Es gibt unter den Pädagogikern theologisirende Diplomaten, diplomatische Theologen und Duodez-Theologen.

Wir kommen weiter.

Die bekannten drei Preußischen Regulative eröffnen einen befohlenen Gesichtskreis. Darin wird von einem berechtigten und unberechtigten Inhalte des Unterrichts gesprochen, von einem ausreichenden Unterrichte für die zu bildenden Lehrer. Die Pädagogik wird gekennzeichnet als bestehend in der Lehre von der Sünde, der menschlichen Hilfsbedürftigkeit, dem Gesetz, der göttlichen Erlösung und Heiligung — und in einigen Hilfssätzen aus der Anthropologie und Psychologie. Eine solche Pädagogik soll, wie gesagt wird, zum Schulhalten ausreichend befähigen.

Prüfen wir diesen officiellen pädagogischen Gesichtskreis.

Die preußische Schule hatte eine feste Gestalt gewonnen und einen solchen Inhalt und solche Unterrichtszweige in ihren Bereich gezogen, welche die Bildung zur Sittlichkeit und die Aneignung solcher Kenntnisse und Fertigkeiten abzweckte, wie sie für das practische Leben von Nutzen waren. So hatte der Schulunterrichtsinhalt seine Berechtigung erlangt und Unberechtigtes mußte sich von selber ausscheiden, da nicht jede Schule eine Uniform, wohl aber die Physiognomie eines individuellen Geisteslebens angenommen hatte. Der Lehrer war frei und der Geist hatte ihn frei gemacht. Aber schon diese Freiheit des Geistes, die doch noch keine geistliche Freiheit war, wurde als eine Unberechtigtheit vom staatsmännischen Standpunkte angesehen. Mit der Entziehung der geistigen Freiheit und verschärfter Stellung unter die geistliche Zucht mußte eo ipso die Unfreiheit unter die Lehrer kommen. Sind nun einem Menschen die Bedingungen zur Erweckung des Selbstbewußtseins genommen, so bleibt er auf der Stufe der natürlichen Sinnlichkeit stehen und kann auch nur einen sinnlichen Willen äußern. Die Erziehung zur Sittlichkeit setzt die Erziehung zur Erkenntniß voraus; denn es gibt nur eine freibewußte Sittlichkeit. Eine solche zu schaffen, dazu ist aber mehr als ein blos ausreichender Unterricht nöthig. Zur Erlangung der Erkenntniß gehört ein weitgehender, vielseitiger, gründlicher Unterricht, und den Erziehern des Volkes muß viel gegeben werden, weil viel von ihnen zu fordern ist. Vor allem ist die Kenntniß des Grundwesens der menschlichen Seele nöthig. Ist dieses Grundwesen Verderbtheit und Sündhaftigkeit? Diese düstere Anschauung, die von denen gepflegt wird, die sich gern in das Gewand der Dunkelheit hüllen, hat keinen realen Boden unter sich. Sündhaftigkeit ist Unterlassung des Guten, aber nicht unbewußte, sondern bewußte. Der sittliche Mensch hat also nur die Begriffe von Sünde und Tugend. Der noch nicht zur Sittlichkeit gereifte, der also über die Stufe der Sinnlichkeit noch nicht hinausgekommen ist, sündigt nicht, sondern lebt eben seiner Natur nach, so wenig ein wilder Obstbaum edle Früchte erzeugen kann. Und die Natur als der Inhalt der Gedanken Gottes kann doch wohl keine sündhafte in ihren ursprünglichen Daseinsformen sein. Wir sehen manche Mängel unserer Schüler, die nur Aeußerungen ihrer sinnlichen Natur sind, als große Fehler an, wogegen wir vom Dornenbusch keine

Trauben lesen wollen. Es ist also höchst nothwendig, daß wir das Grundwesen des Menschen betrachten wie es ist, und nicht, wie es uns vorconstruirt wird, um nicht alte Vorurtheile zu Gunsten traditioneller Ansichten festzuhalten. Eine vollständige Kenntniß der menschlichen Seele wird auch nicht durch einzelne Hilfssätze aus der Psychologie vermittelt, sondern nur durch die Wissenschaft selber. Die Wissenschaft anerkennt aber nicht eine natürliche Verderbtheit der menschlichen Seele, wohl aber eine Unvollkommenheit und Ausbildungsfähigkeit derselben.

Andere Pädagogiker schließen sich von dieser Kategorie aus, die ihr pädagogisches Bewußtsein gegen ein theologisches vertauscht hat, aber auch sie gehen in der Irre. Sie sprechen blos von dem Praktischen und Nützlichen; sie kennen keinen höhern Unterrichtszweck als den, schon in der Schule allerlei Geschäftsleute zu bilden. Das Wort „allgemein" ist auch ihnen verhaßt, und bei dem Gedanken an allgemeine Menschenbildung werden auch sie [illegible]is. Sie streben nach dem Utilismus und begehren die Nützlichkeitsmethode. Sie wollen auch „mittheilen, anlernen" und zwar — portionsweise. Diese Erzieher sind nicht in schlechter Zahl vertreten, und unter ihnen sind sogar — betitelte Schullehrer. Ihr Standpunkt ist ein beschränkter, weil unwissenschaftlicher.

Ein anderes pädagogisches Heerlager posaunt von Gemüthlichkeit und Gemüthsbildung. Den meisten von ihnen ist ihr eigener Zweck noch nicht recht klar. Manche unter ihnen lieben deshalb das Gemüthliche, weil sie in Bequemlichkeit mit ihren Zöglingen auf der ersten Stufe der psychischen Entwickelung stehen bleiben und sich der strengen Arbeit der Gestaltung der Ideen und Maximen entschlagen können. Es sind die Dilettanten unter den Pädagogen, pädagogische Männlein, die zu den Kindlein niedersteigen. Bei ihnen möchte jedes Wort ein Zuckerplätzchen sein, das anstatt in den Kopf durch den Gaumen der Kleinen anderswohin führe.

Nun aber — Samiel hilf! — kommen wir zu einem Heerlager, aus pädagogischen Armee-Reservisten gebildet, bei denen, dem Himmel sei es geklagt, von Pädagogik auch keine Spur zu finden ist. Sie bilden das große Heer der Handlanger unter den Pädagogen. Es ist kaum an die Möglichkeit zu glauben, wenn es nicht die schrecklichste Wirklichkeit wäre, daß soeben der Schule entlaufene Sujets zu Lehrern verbraucht werden. Ohne Begriff von

Erziehung und Unterricht taglöhnern sie in den Schulen und spielen auch wohl — Hauslehrer. Ob dieser Schar der Noblen bleibt es ein Wunder, daß die pädagogische Praxis noch nicht Concurs gemacht hat. Des Geistes sind sie ledig, Gott sei dem Leibe gnädig! Ja wahrlich, wer diese alle für Pädagogen halten soll, der muß die Pädagogik für eine Maitresse erklären.

Aber sie ist eine hehre, himmlische Göttin.

Die größten Pädagogen haben Wissenschaft und Denkkraft vom Erzieher verlangt. Der Erzieher muß den ganzen Menschen kennen und seine Bestimmung, aber nicht, wie ihn eine einseitige theologische Richtung auffassen möchte, sondern von einem unparteiischen Gesichtspunkte. Deshalb ist ihm Psychologie und Moralphilosophie unerläßlich. Die Wissenschaft octroyirt kein System, sondern sie baut es auf aus den aus der Erfahrung gewonnenen Sätzen nach folgerechten Denkgesetzen. Die Wissenschaft dient keiner Confession, sondern sie ist die Göttin, der die ganze Menschheit opfern soll. Die Wissenschaft ist frei, deshalb steht sie im Bunde mit der Sittlichkeit. Es gibt aber nur eine Sittlichkeit, das wahrhaft Menschliche. Menschenthum und Sittlichkeit sind unzertrennliche Begriffe, aber nicht Menschenthum und Katholikenthum, auch nicht Lutherthum und Menschenthum. Der Ausdruck „Menschenthum" ist freilich manchem ein verschwommener Begriff — oder eine Vogelscheuche; ich höre auch schon das Zetergeschrei der Frommen ob dieses frivolen Ausdrucks und des nebelhaften Nichts, wie sie es philosophisch nennen. Wir aber wissen, was wir an dem edlen Menschenthume haben, dem zu Liebe der erhabene Stifter des Christenthums sich Menschensohn nannte. Christenthum und Menschenthum ist eins, aber Kirchenthum und Priesterthum ist etwas Apartes. Das Menschenthum bethätigt sich in der allgemeinen Menschen- als in der Bruderliebe, und es erfüllt das Gebot „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst!"

Soll die Pädagogik den Confessionalismus, oder das Menschenthum wollen?

Es gab eine Zeit, wo die Pädagogik noch unmündig war, da sie ihrer Mutter folgte. Jetzt ist sie mündig und frei, und sie folgt sich selber. Wohl will man sie wieder unterdrücken und zum Dienen verdammen; aber sie ist eine Wissenschaft geworden und frei wie

des Vogels mächtiges Gefieder. Sie wandelt auf ihrer eignen Spur, die freie Tochter der Natur.

Die Pädagogik wird also bleiben, die nichtpädagogischen Pädagogiker aber werden — verschwinden. —

Nachschrift.

Das edle Menschenthum besteht darin, daß der Mensch seine Neigungen überwindet, seine Begierden mäßigt und seinen Willen den Gesetzen der Vernunft unterstellt. Wissen und Handeln sind die beiden Hauptfactoren, die unser geistiges Leben ausmachen. Wenn die schwarze Nacht ihre dunkeln Schleier über die weite Erde verbreitet hat, dann ist der leuchtende Stern am Himmel der Wegweiser dem einsamen Wanderer. Wenn die Völker in der Nacht der Irrthümer und Thorheiten begraben liegen, dann ist die Wissenschaft die Leuchte dem einsamen Forscher. Diogenes suchte Menschen auf dem Markte zu Athen am Mittag in der Höhe des Tages. Er fand keine. Auch in unserer Zeit könnte ein zweiter Diogenes Menschen suchen. Wo sind Menschen in dem Gewühle von Menschen, denen reinmenschliches Bewußtsein innewohnt? Die höchsten und heiligsten Fragen des Menschen „Woher bist du gekommen? Wo gehst du hin? Wer wohnt dort über den Sternen?" tönen wohl an manches Ohr, dringen aber nicht ein in den Geist. Die Wahrheit allein, die höhere, spendet uns ihr Licht auf unsrer Lebensreise.

Der wahre Mensch strebt nach Erweiterung seiner Kenntnisse, nach Klarheit und Wahrheit. Er sondert die Spreu von dem Korn, die Schlacke vom edlen Metall. Der Aberglaube der Menge und die Irrthümer seiner Zeit finden keinen Eingang bei ihm. Er tritt diesen Thorheiten entgegen und verbreitet Aufklärung und Wahrheit. Sein Mahnruf fährt wie ein Blitzstrahl durch die dunkle Wetternacht und zerbricht die Fesseln der Vorurtheile. Er ist ein Priester im Dienste der geläuterten Menschheit. Deshalb geziemt es ihm auch nicht, sich unter das Sclavenjoch der falschen Priester zu beugen, die die gaffende Menge thorheitsvoll anstaunt. Er denkt frei über die höchsten Angelegenheiten des Menschen und ist ein Feind der Finsterlinge. Das geläuterte menschliche Bewußtsein läßt ihn im reinen Menschen das Ebenbild Gottes, das verloren gegangene, wiederfinden, er dient am Altare der Menschheit dem unsichtbaren Gott. Er ist der Träger einer Idee, die ihn zu höherer Erkennt-

niß führt, eines Gedankens, von welchem Lessing sagt, daß er ihn erquicke. Frei wie sein Wissen ist auch sein Handeln.

Je geläuterter das Wissen eines Menschen ist, desto geläuterter werden auch seine Handlungen sein. Der edle Mensch fühlt sich im Dienste der Menschheit. Er wirkt, er schafft für dieselbe. Der Egoist, der sich als den Mittelpunkt angesehen wissen will, ist weit davon entfernt, der Menschheit zu dienen; er dient sich, seinen Leidenschaften. Der edle Mensch fühlt sich eingeweiht in die Menschheitskette als ein verbindendes und dienendes Glied. In ihm wohnt ein Pflichtgefühl gegen alle Menschen, das hinsichtlich der Stärke im Verhältniß zu seinem Selbstbewußtsein steht. Das ist die größte Tugend, das vornehmste Gebot, das der göttliche Meister von Nazareth einer in Selbstliebe versunkenen Welt zurief, gleichsam als Verkünder im Namen der Gottheit.

Methodik und — Methodiker.

Nach den pädagogischen Gesichtskreisen wird sich natürlich auch die pädagogische Praxis richten; denn die Praxis ist von der Idee abhängig, von welcher sie beherrscht wird.

Der von den Regulativen anbefohlene pädagogische Gesichtskreis verlangt zur Aneignung des berechtigten und ausreichenden Unterrichtsstoffes die Aneignungsmethode. Der schulmäßige Inhalt soll zum großen Theile seiner religiösen oder eigentlich katechismushaften Seite nach memorirt werden. Auswendiglernen und Anlernen ist die Praxis der Regulativpädagogik. Sie fordert die Uebergabe einer Anzahl von Bibelsprüchen, Kernkirchenliedern und Gebeten an das Gedächtniß des Zöglings, freilich auch mit berücksichtigenden Erläuterungen pueri Veiti exemplis. Das Augenmerk dieser Praxis ist ferner mehr auf das Gemüth, als auf den Verstand gerichtet; die Biblischen Geschichten beispielsweise sollen an sich erlebt werden. Wir finden es der Idee dieses Gesichtskreises ganz angemessen, wenn sie eine dramatische Methode verlangt, und eine höchst scharfe Consequenz in der Durchführung bis ins Einzelne müssen wir derselben zugestehen. Wo die Erziehung zur Freiheit des Geistes nicht eine ausgemachte Sache ist, da

darf auch der Verstand nicht angeregt und entwickelt, sondern das Gedächtniß muß planmäßig beladen werden. Wo die Ausbildung der Erkenntniß als nicht maßgebend anerkannt wird, da müssen Gefühle erweckt und gepflegt werden, die im seligen Vergessen der realen Wirklichkeit entrückt und einem weiten Spielraum preisgegeben werden. Wo die Natur des Menschen nach einer theologischen Formel construirt wird, da muß der Unterricht der der natürlichen Natur zuwiderlaufenden Unnatur gemäß besorgt werden.

Der andere pädagogische Gesichtskreis verschafft sich eine Praxis, welche mit seiner leitenden Idee in Uebereinstimmung steht. Indem er die psychologische Schule voraussetzt, verlangt er auch eine vollkommen naturgemäße Methode. Diese kann, da er die Menschennatur als ein Stück Universalnatur auffaßt, keine andere als die naturgemäße sein. Die ausübende Praxis zieht neben dem Unterrichtsobjecte den Entwickelungszustand des Zöglings in Betracht und verschafft sich einen gewissen Anfangspunkt, geht lückenlos durch alle Durchgangspunkte hindurch und schließt am gewählten Endpunkte. Diese Methode entfernt daher alles, was jene Praxis zur Voraussetzung der verderbten Natur berechtigt Eigenthümliches hat. Sie will nicht anlernen, sondern bilden, nicht eintrichtern, sondern entwickeln, nicht blos geben, sondern auch nehmen. Das belebende Agens des Unterrichts, die Frage, wird hier betont, dort nur zeitweise zugelassen, hier ist sie eine Handreichung des Lehrers an die Schüler, dort nur ein mechanisches Ventil, das nach Belieben geöffnet und geschlossen wird. Dieser Praxis ist alles ums Erkennen zu thun, damit sich Begriffe bilden, die zur Erkenntniß führen; jene Praxis verschmäht dieselben, weil sie in der Gefühlserregung genug gethan zu haben glaubt. Der naturgemäße Unterricht wendet sich vorerst an die Anschauung, durch diese zum Begriffe und wirkt auf den Willen.

Werfen wir hier einen Blick auf einige Methodiker der älteren Zeit, so ist es unschwer zu constatiren, wie sie sich zur Naturmethode überhaupt stellten. In den bekannten Jesuitenschulen des 16. Jahrhunderts, Regulativschulen vom reinsten Wasser, war jeder Lehrer verpflichtet, ganz strikte nach den anbefohlenen Methoden zu unterrichten. Jede persönliche Ansicht wurde systematisch unterdrückt, und um dies zu bewerkstelligen, wurden von dem nächsten Oberen Berichte über die Unterstellten regelmäßig angefer-

tigt, die sämmtlich zu Händen des Rectors kamen. Die Lehrer wurden sorgfältig überwacht sowohl vom Rector als auch vom Studienpräfecten, und es war die Pflicht des letztern, jeden Lehrer wenigstens einmal alle vierzehn Tage in seiner Classe zu besuchen und ihn lehren zu hören. Für jede Classe war genau vorgeschrieben, was und wie gelehrt werden sollte, und der Lehrer hatte alle kleinlichen Vorschriften aufs genaueste einzuhalten. Unabhängigkeit des Geistes, Liebe zur Wahrheit um ihrer selbst willen, Selbstdenken und -Urtheilen wurde nicht blos vernachlässigt, sondern sogar unterdrückt.

Pestalozzi ging von der Anschauung aus. Die nächstliegenden Dinge waren auch die zweckmäßigsten für den Unterricht. Das Kind sieht zuerst, und dann spricht es. Deshalb hat auch der Lehrer dem Kinde nicht vorzudociren, sondern sich in eine Art Conversation mit demselben einzulassen; nicht viele Worte zu machen, sondern ihm behilflich zu sein, sich über den Gegenstand des Unterrichts auszudrücken; nicht den Gegenstand zu erschöpfen, sondern das Kind darüber zu fragen und dasselbe selbst die Antworten auffinden zu lassen. Diese Fragen müssen kurz, deutlich und verständlich sein. Das Kind muß in verschiedenen Ausdrücken antworten. Die Fragen müssen den Schüler anregen, zu beobachten, was ihm vorgelegt ist, zusammenzufassen, was er gelernt hat, und seinen kleinen Wissensvorrath zu mustern. Man zeige ihm eine gewisse Eigenschaft an einem Dinge und lasse ihn dieselbe an anderen Dingen auffinden. Sage ihm, daß die Gestalt einer Kugel rund genannt wird, und wenn du ihn dahin bringst, daß er dieses Merkmal an Dingen ähnlicher Art wieder erkennt, so hast du ihn nützlicher beschäftigt, als wenn du ihm einen langen Vortrag über „Rund" gehalten hättest. Von der Anschauung ist nur ein Schritt zur Reflexion. Worte, welche die Zeichen der Dinge sind, dürfen dem Kinde nicht eher beigebracht werden, bis es die Vorstellung des bezeichneten Dinges gefaßt hat. Wenn ein Gegenstand einem Schüler zum Nachdenken übergeben ist, so muß er zum Bewußtsein von den hervorgerufenen Eindrücken geführt und dann muß ihn der Name des Gegenstandes und der Merkmale gelehrt werden, welche diese Eindrücke hervorbringen. Endlich muß er zur Definition des Gegenstandes befähigt werden.

Im Folgenden wollen wir eine kurze Skizze über die Weise

geben, in welcher Lesen, Schreiben und die Muttersprache nach dem Jacotot'schen System gelehrt wurden.

Der Lehrer zeigt im Elementarlesebuche das erste Wort und nennt es, z. B. „Vater". Das Kind schaut dieses Wort an und spricht es auch aus. Alsdann nimmt der Lehrer dasselbe mit den ersten zwei Worten vor „Vater und", dann mit den drei ersten „Vater und Mutter" 2c. Wenn eine Zeile so durchgenommen ist, fragt der Lehrer: Welches Wort ist „Mutter"? Welches Wort ist das? (indem er auf eins zeigt). Suche dasselbe Wort in dieser Zeile (indem er sie im Buche bezeichnet). Wenn auf diese Weise ein Satz erlernt, die Wörter in Silben, die Silben in Buchstaben zerlegt worden sind, muß sie das Kind an mehreren Stellen im Buche aufsuchen. Dann wird der Satz an die Tafel geschrieben, und das Kind muß ihn abschreiben. Wenn dasselbe das erste Wort abgeschrieben hat, wird es durch die Fragen des Lehrers dahin geführt zu sagen, wie sich das vom Kinde aufgeschriebene Wort vom Originalworte unterscheidet, und dann wird es noch einmal probirt. Der Zögling muß stets selbst corrigiren und wird nur durch die Fragen seitens des Lehrers geführt. Die ganze Arbeit wird so lange fortgesetzt, bis der Schüler den Satz aus dem Gedächtniß gut aufschreiben kann. Durch Handhabung dieser Methode wird die Anschauung und das Nachdenken besonders gepflegt und die Kunst des Lesens und Schreibens bequem erreicht. Für die Muttersprache wird ein Musterbuch gewählt und auswendig gelernt. Es ist z. B. „Rasselas" bestimmt worden. Der Schüler lernt einen oder einige Sätze auswendig und das andere mal lernt er einige neue hinzu, dann wird vom Anfang an repetirt. Nach zwei oder drei Stunden solchen Lernens und Repetirens behandelt der Lehrer den Sprachstoff weitergehend. Er richtet an den Schüler folgende Fragen: „Wer war Rasselas? Wer war sein Vater? Wer ist der Vater der Gewässer? Wo entspringt er? Wo ist Abessinien? Wo liegt Aegypten? Was für eine Person war Rasselas? Was ist „Glaubwürdigkeit?" 2c. Beschreibe das Thal! Wie würdest du dort gelebt haben? Warum? Warum nicht anders? 2c.

Schriftliche Uebungen sind alsbald mit dem Auswendiggelernten zu verbinden, welche der Schüler aus dem Gedächtniß aufzuschreiben und dann nach dem Buche selbst zu corrigiren hat. Dasselbe Stück muß immer wieder geschrieben werden, bis es fehlerfrei niederge-

schrieben wird. Darauf mag der Schüler aufschreiben Definitionen von Wörtern, Unterscheidungen von Synonymen, Erklärungen von Redensarten, Nachahmungen, Dialoge oder Correspondenzen zwischen den einzelnen Personen 2c.

Außerdem werden grammatische Uebungen gegeben, die Bedeutung der Vor- und Nachsilben kann von dem Schüler selbst durch Zusammenstellung und Vergleichung aufgefunden werden.

Wer wollte es leugnen, daß es nicht viele Wege gebe, die nach Rom führten? Gewiß gibt es viele gute Methoden, und der Lehrer ist schließlich die Methode selber. Es ist Beschränktheit zu meinen, daß in einer Methode alles aufs Jota nachgeahmt werden müsse, um den richtigen Weg nicht zu verfehlen, der den Schüler ans Ziel bringen soll. Von den Methoden sind aber zu unterscheiden die Manieren des Unterrichts, die mit der Vermittelung der Geistesbildung nichts zu schaffen haben. Sehe jeder, wie ers treibe.

Zum Wesen einer guten Methode gehört als nothwendige Forderung, daß sie zugleich den Geist des Schülers bilde; es darf ihr erst in zweiter Linie darum zu thun sein, ihrem Zöglinge Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen. In diesem Sinne sind auch hier die Lehrmethoden Bell's und Lancaster's auszuschließen. Nach dem Gesagten scheint es nicht gerathen, die Einführung einer Methode in den Schulen mittels Regulative erzwingen zu wollen, am wenigsten, wenn sie von einer Stelle ausgehen, wo man eine selbst zurückgelegte Praxis nicht aufzuweisen hat, sondern sich träumen läßt, es ginge alles auf dem Verordnungswege. Die infalliblen Methodiker scheinen die neueren Theologen zu sein, die sich, wenn nicht alles täuscht, nun auch noch um das Bischen Ruhm katechetischer Geschicklichkeit bringen. Gerade von dieser Seite gehen ja die Bestrebungen aus, beim Katechismusunterrichte statt der bisher vielfach üblichen katechetischen Lehrform die dogmatisirende anzuwenden; denn sie meinen, man kann nicht ernten, wo man nicht gesäet hat, vergessen aber, daß Gottes Wille allen ins Herz geschrieben, den zum menschlichen Bewußtsein zu bringen, des Erziehers vornehmlichste Aufgabe ist. Die katechetische Methode nimmt durch anregende Fragen die Vernunft des Schülers unmittelbar in Anspruch, damit der abzuhandelnde Lehrstoff aus seinen Antworten selbst erzeugt und er in den Stand gesetzt werde, sich die Kenntnisse und Fertigkeiten,

die er lernen soll, durch eigne Thätigkeit zu erwerben, da nur das Selbsterworbene unser wirkliches Eigenthum ist.

Ueber den Zusammenhang der moralischen Natur mit der intellectuellen.

Es ist viel darüber gestritten worden, ob das moralische Grundwesen des Menschen zu seiner intellectuellen Bildung im Abhängigkeitsverhältnisse stehe, oder nicht. Dieser Streit hat auf den verschiedensten Gebieten stattgefunden, vornehmlich auf dem Gebiete der Religion, der Pädagogik und Philosophie. Daß die sogenannte idealistische Philosophie in Miscredit gekommen, und man geneigt ist, das reine absolute Denken mit Mistrauen zu betrachten, dürfte nach den Erfahrungen, welche der Staat, die Religion, die Gesellschaft nach Hegel's Doctrinen gemacht hat, nicht allzusehr überraschen. Man ist mit Recht von dem Hegel'schen Idealismus zurückgekommen, und Hegel's Ausspruch, den wir unten citiren, hat nur kurze Zeit seine Herrschaft über die Geister behauptet. „Es ist eine neue Epoche in der Welt entsprungen; es scheint, daß es dem Weltgeiste jetzt gelungen ist, alles fremde, gegenständliche Wesen sich abzuthun und endlich sich als absoluten Geist zu erfassen und was ihm gegenständlich wird, aus sich zu erzeugen, und es mit Ruhe dagegen in seiner Gewalt zu behalten. Der Kampf des endlichen Selbstbewußtseins mit dem absoluten Bewußtsein, das jenem außer ihm erschien, hört auf." Wenn nun aber auch Hegel und die letzten Ausläufer seiner Schule ihren Zweck verfehlten, so soll darum „die Kraft des Begriffs" von uns durchaus nicht desavouirt werden. Man darf nicht aus einem Extrem in das andere fallen. Mit der Negation der Kraft des Begriffs ist nichts gethan, und es ist nur eine traurige Verirrung, zu einer Philosophie des Gefühls seine Zuflucht zu nehmen. Die intellectuelle Bildung wird immer der Wurzelstock bleiben, aus welcher die Gefühls- und moralische Bildung treiben. Welchen Werth hat ein Wille, sofern er nicht ein vernünftiger, selbstbewußter ist? Was hilft ein absolutes Selbstbewußtsein, wenn ihm die Willenskraft abgeht? Der Mensch muß zu einer vernünftigen Selbst- und Weltkenntniß angeleitet werden,

neben welcher, wenn die Erziehung psychologisch verfährt, die sittliche Willenskraft wächst, und also immer die moralische Bildung mit der intellectuellen eine Parallele bildet.

Die sittliche Bildung als Attribut der Geistesbildung wächst in dem Maße, als die Verbindung der Empirie mit der Speculation hergestellt wird. Die idealistische Philosophie wird perhorrescirt, weil sie an der Abstraction leidet und ihr die empirische Wesenheit fehlt; eine Philosophie, welche über die Empirie nicht hinausgehen wollte, würde ebenso perhorrescirt werden, weil sie nicht in den sittlichen Gedanken ausmünden könnte.

Eine Weltanschauung, welche auf den Zusammenhang der moralischen Natur mit der intellectuellen gegründet ist, muß zum Fortschritt in der Sittlichkeit führen. Die alte Psychologie betrachtet den menschlichen Geist als eine Geschiedenheit von Erkenntnißvermögen, Gefühls- und Willensvermögen. Wie diese Unterscheidung aber nur in der Abstraction existirt, weist Beneke nach in seinem „Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft." Die Erfahrung lehrt die Einheit des Geistes: die Einheit des sittlichen Willens im Gedanken, die Einheit des Gefühls im Willen und im Denken. Der Gedanke wird zum Willen in dem geeigneten Reizungsverhältnisse, keiner existirt aber getrennt für sich. Die practische und die geistige Sphäre der verschiedenen Stufen des geistigen Wesens des Menschen fallen in eins. Auf seiner ersten Stufe ist der Geist Bewußtsein überhaupt, d. i. die unmittelbare Gewißheit von einem einzelnen äußerlichen Gegenstande. Wir nennen diese Stufe die Sinnlichkeit. Die Sphäre der theoretischen Thätigkeit im Sinnlichen ist das Gedächtniß, die Erinnerung und die Phantasie; die Sphäre der practischen Thätigkeit im Sinnlichen ist der Trieb, der sich als Geselligkeitssinn, Geschlechtssinn, Neugierde u. s. w. offenbart. Auf der zweiten Stufe ist der Geist Selbstbewußtsein und schaut als Gegenstand das Ich an und strebt sich in allem das Bewußtsein seiner selbst zu geben. Diese Stufe ist die Verständigkeit. Die Sphäre der theoretischen Thätigkeit im Verständigen ist der Verstand, der sich in Begriffen und Begriffsverbindungen offenbart; die Sphäre der practischen Thätigkeit im Verständigen ist der Wille, der sich in dem Verhältniß der Herrschaft und Knechtschaft erkennt. Auf der dritten Stufe endlich ist der Geist Ver-

nünftigkeit, d. i. das Bewußtsein vom Selbstbewußtsein. Die theoretische Thätigkeit im Vernünftigen ist die Vernunft, die practische die bestimmte Willensrichtung auf das absolute Gute. Die über dem Sinn und Trieb liegenden Vorstellungen und Strebungen liegen oft dunkel in unserm Innern und heißen in dieser Artung Gefühle (Affecte, Leidenschaften).

Alle diese Phänomene des Geistes finden aber ihre Einheit im Denken, und alle Wege des Denkens führen zuletzt zu einer vollkommenen Auffassung der großen Einheit aller Gedanken; denn das Denken vernichtet seine eigenen falschen Richtungen. Worin liegt nun die Einheit aller Bestrebungen, einen Grundsatz für die Lehren von Pflicht und Tugend zu finden? Man hat verschiedene Formen dieses Grundsatzes aufgestellt, als: Sei treu in deiner Pflichterfüllung. Handle nach bestimmten Grundsätzen. Lebe für das Ganze. Lebe im allgemeinen. Sorge für deine Vervollkommnung. In allen diesen Sätzen spricht sich aber nur der Eine Gedanke aus: Richte dein Leben nach der Vernunft ein. Wir fügen hinzu: nicht nach der Vernunft eines einzelnen, sondern nach der ewigen Vernunft, in der Ueberzeugung der Vernünftigkeit des ganzen Daseins. Der vernünftige Mensch sieht ein, daß wenn er seinen blinden Leidenschaften und dunkeln Trieben folgt, er dennoch weder die vernünftige Natur, noch den Einfluß, den der Vernunftzusammenhang der Welt auf ihn haben muß, vernichten kann. Hierbei können wir jedoch nicht umhin, die Frage aufzuwerfen: Warum steht unser Handeln zuweilen im Widerstreit mit dem Guten trotz unseres freien Denkens? Die Antwort darauf dürfte folgende sein. Der Anlaß dazu liegt in der Natur des Endlichen. Die Natur ist nicht adäquat Gott. Die äußeren Gegenstände in der Natur trüben theilweise und zeitweise unser Denken, und deshalb begehen unsere Gedanken Fehlgriffe und stempeln auch demgemäß unsere Entwürfe. Der Mensch ist allerdings durch sein Denken frei und ohne dasselbe ein Natursclave, aber durchaus frei gemacht oder durchaus Natursclave ist er niemals; er steht innerhalb der Bereiche beiderlei Zustände, und je nach seiner beziehungsweisen Vollkommenheit ist er bald dem einen, bald dem andern Zustande näher. Wir können uns deshalb nicht zu dem Hegel'schen Idealismus bekennen, welcher die Identität des Endlichen mit dem Unendlichen behauptet. Je vollkommener der Mensch im Denken ist, um so mehr erscheint ihm

die Kluft unausfüllbar zwischen Endlichkeit und Unendlichkeit, zwischen Natur und Gott; aber auch um so mehr erscheint die Welt in einer gewissen Bedeutung im allergrößten Gegensatze zu Gott, als der Denker die kleinste Entfernung von Gott als Endlichkeit erkennt.

Es könnte zwar scheinen, daß die Freiheit der Individuen mit der Herrschaft der allgemeinen Gesetze im Widerstreit stünde, aber dieser Schein trügt. Wenn auch unser Wille bisweilen Handlungen begeht, die im schneidensten Widerspruche mit den allgemeinen Vernunftgesetzen stehen, so vernichtet doch das Denken seine falschen Richtungen, die Vernunftwidrigkeit, und das Vernunftwidrige in der übrigen freien Thätigkeit des Menschen vernichtet sich selbst. Das Denken muß in Uebereinstimmung mit seiner Natur nach den ewigen Naturgesetzen thätig sein, so daß Verirrungen desselben mit seinem Grundwesen streiten; außerdem wird aber auch der Mensch genöthigt, sein Denken nach der Vernünftigkeit des ganzen Daseins zu ordnen, mit welchem er als Glied in unauflöslicher Wechselwirkung steht, so daß die Beschlüsse des freien Willens mit einer gewissen Allgemeinheit in die Vernunftharmonie des Ganzen eingeflochten werden.

Verirrungen des Denkens und des Willens in der Willkür werden freilich nicht immer schon im nächsten Augenblicke gerichtet, sondern sie erhalten sich oft Jahrhunderte hindurch in der Welt, aber das kann uns nicht an der Vernünftigkeit der Weltordnung zweifeln machen. In der Vernünftigkeit des Daseins liegt der Begriff des Fortschritts, wobei auch scheinbarer Rückschritt als negativer Fortschritt aufzufassen ist. Die Welt wird nicht schlechter, sondern besser.

In Zeiten allgemeiner Verirrung wird das Bewußtsein von der Vernünftigkeit des Daseins von einzelnen hervorragenden Geistern in der Geschichte getragen, welche freilich bei der Menge und den Dunkelmännern in Misachtung kommen; nichtsdestoweniger schlagen diese Propheten und Seher der Menschheit endlich bei den Massen durch. Die Prophetie unter den Ebräern ward von erheblichem Einfluß auf das Volk; die Massen wurden wieder aufgerichtet, und eine große Geistesthat des Propheten aus Nazareth leitete eine neue Entwickelungsperiode ein. Wenn die Römer dem Freiheits- und Heldensinne abgestorben waren, so fachten heroische Thaten einzelner

(z. B. eines Mucius Scävola, Horatius Cocles u. s. w.) den Muth des Volkes wieder an, so daß es sich wieder zu einer sittlichen That erhob. Die griechische Freiheit wurde in Zeiten sittlicher Verwilderung von den Philosophen getragen und vertheidigt (Sokrates als Kämpfer im Peloponnesischen Kriege). Jeder Reformation in der Geschichte liegt ein Geisteserwachen zu Grunde, das bei den Massen durch einen großen Menschen entzündet ward. Das Vernunftbewußtsein verschwindet nie in der Geschichte, es bleibt als Geistesklarheit und sittliche That, welche nie mit einander dauernd in Widerspruch standen. Wo die Sittlichkeit schwand, da sank das vernünftige Bewußtsein; wo Vernunftwidrigkeit eintrat, da stellte sich Egoismus und Untreue ein. Auch die zeitweiligen Verirrungen sind nothwendig in der Geschichte. Nach jedem Abfall stellt sich die Erlösungsbedürftigkeit ein. Die Erlösung ist aber nicht Rückkehr in den früheren Geisteszustand, sondern ein Fortschritt zu einer erhöhten Entwickelungsstufe. Es gibt einen ewigen Fortschritt, keinen sogenannten Kreislauf in der Geschichte; das System des Fortschritts ist identisch mit der Bestimmung des Menschen.

Wie aber im Individuum die moralische Natur im Einklange steht mit der intellectuellen, so ist auch dieser Zusammenhang in der Völker- und Menschheitsgeschichte vorhanden. Wir finden im Naturzustande eines Volkes, daß der Volksgeist in seiner unmittelbaren Totalität als ein noch seiender, in sich ruhender und webender sich anschaut. Diese unaufgeschlossene Innerlichkeit bringt sich in einer Welt von Göttern — als Gegensatz zu den anorganischen Naturgewalten — zur Darstellung. Was aber der Geist zuerst nur an sich selbst ist, das hat er als Geist nun auch zu bethätigen und zur objectiven Erscheinung zu bringen; der mythologische Inhalt muß sich in den Bewegungen der Geschichte des Volkes manifestiren. In der Geschichte wird ein Volk gegenständlich, es wendet seine innere Welt nach außen und kommt in seiner Entwickelung zum Selbstbewußtsein. Dadurch aber, daß sich nun das Volk wollend und handelnd verhält, gelangt es noch nicht zum freien, sittlichen Handeln, sondern es ist dies nur eine instinctmäßige Volksthümlichkeit, die noch nicht auf dem Denken, sondern auf einer leidenschaftlichen Stimmung beruht. Somit ist das Selbstbewußtsein, das ein Volk beim Beginne seiner Geschichte erreicht, noch ein naives; deshalb hält das Volk auf dieser Entwickelungsstufe seine Geschichte

noch nicht in der Wirklichkeit fest, sondern es verhüllt sie in Sagen. In der Sage bekommt die Mythe nur eine concretere Form. Diese Welt der naiven Sinnlichkeit erweitert sich aber zu einer selbstbewußten Sittlichkeit. Die Geschichte des Volkes ist auf dieser Stufe Wahrheit, Wirklichkeit und Bestimmtheit. Die Entwickelung eines ganzen Volkes zeigt dieselben Stufen in der Entwickelungsgeschichte wie die des Individuums, und in derselben Weise entwickelt sich auch die Menschheitsgeschichte. Auf der ersten Stufe der Entwickelung ist die Sinnlichkeit vorherrschend, das Bewußtsein ist identisch mit den äußeren Erscheinungen der Dinge. So bei den alten Völkern des Orients. Der heitere Himmel, der auf die herrliche Natur niederblickte, mit dem milden Glanze der Sterne, bei welchem das Auge so gern verweilte, übten einen solch gewaltigen Einfluß auf die Sinnlichkeit der Orientalen aus, daß das Selbstbewußtsein von dem überwältigenden Eindrucke des Himmelsgewölbes erdrückt und die blendende Glutscheibe als Gottheit angebetet wurde. In stummer Anschauung neigte sich der unentwickelte Geist vor der hehren Naturgewalt. Auch unsere Vorfahren, die alten Deutschen, verehrten nach der isländischen Edda Sonne, Mond und Sterne. Bei den Aegyptern waren die Hauptgottheiten die Isis und Osiris Symbole der alles belebenden Sonne und der fruchtbringenden Erde. Auf dieser Stufe geistiger Entwickelung konnte sich auch keine andere Staatsform erheben als der die Willkür eines Einzelnen vertretende Despotismus. Die Völker der Jetztzeit, welche auf derselben primitiven Bildungsstufe stehen, verehren Erscheinungen in der Natur, als: Gewitter, Erdbeben und andere vulcanische Erscheinungen, oder Phantasiegebilde, wie z. B. die wilden Fischer Australiens den Kupir, ein Ungeheuer in Menschengestalt, das in Felshöhlen lebt und schwarze Menschen raubt und die weißen ungeneckt läßt; — den Warwi, ein krokodilartiges Ungeheuer, welches aus den Flüssen hervorkommt, um Kinder zu rauben 2c.

Die zweite Stufe des Geisteslebens, die Verständigkeit, tritt uns in der Cultur des griechischen Volkes in seiner spätern Geschichte entgegen. Als die morgenländische Cultur im Oriente untergegangen war, tauchte sie in Griechenland in etwas erhöhter Entwickelungsform auf. Das griechische Volk erkannte die äußeren Gegenstände der Natur schon als eine Einheit an, im Gegensatze zu

dem „Ich." Die Vorstellungen vom „Ich" übertrug es auf eine Welt von Göttern, unter welchen einer die Obergewalt hatte. Das Himmelsgewölbe war für die Erde da, und obgleich den Göttern ein höheres Dasein beigelegt wurde, so waren sie doch nur Götter der Erde und diese der Mittelpunkt des Weltalls. Diese teleologische Auffassung war auch den Juden eigenthümlich. Man verfiel darauf, den kleineren der wandernden Himmelslichter einen Einfluß auf das Schicksal einzelner Menschen zuzuschreiben und so entstand die Sterndeuterei. Das Zwillingspaar Kastor und Pollux wurde von den Griechen an das Himmelszelt erhoben, um dort als Doppelgestirn zu glänzen. In nächtlicher Stille glänzte Luna, den einsamen Wanderer begleitend. Selbst die meisten der griechischen Philosophen, mit Ausnahme des Pythagoras, waren Knakianer und betrachteten die Erde als im Mittelpunkt der Welt stehend, um welche sich das ganze Himmelsgewölbe drehe. Die Fortschritte der Astronomie seit der Zeit, von welcher wir sprechen, bis zur kopernicanischen, stellen an sich keinen neuen Standpunkt dar. Die Anerkenntniß der Vielheit des Alls in der Einheit wurde erst gefördert durch das Christenthum, welches die Entwickelungsstufe der Vernünftigkeit herbeiführte und damit eine neue Weltanschauung in das Massenbewußtsein brachte. Der Weltbau ward nunmehr als das Werk eines einzigen Gottes erkannt. Zwar hatten einzelne griechische Philosophen diese Wahrheit schon aufgefaßt, aber zum Volksbewußtsein war sie noch nicht gekommen. Der Weise aus Nazareth verband die Anschauung des Mosaismus mit dem Griechenthum; er ließ so wenig die Gottheit in einem entfernten Himmel wohnen, als er die Götter nur auf der Erde wandeln ließ. Er erkannte das Sein Gottes in allem an. Mit dem Satze „Gott ist ein Geist" gründete er die neue Weltanschauung und proclamirte die Vernünftigkeit der Natur sammt ihrer Sittlichkeit. Die Betrachtung des Himmels nimmt einen andern Charakter an: das feste Himmelsgewölbe ist verschwunden, die Erde steht nicht mehr im Mittelpunkt der Welt (s. dagegen Knak), und gründliche Messungen berechnen die Entfernung der Himmelskörper. Von Copernicus bis auf unsere Tage lassen sich allerdings mehrere Standpunkte unterscheiden, aber in ihnen leuchtet die Vernünftigkeit hindurch. Obgleich Tycho de Brahe zu Gunsten der Kirche die Erde wieder in den Mittelpunkt der Welt setzte, so konnte sein System ihn nicht überleben. Kepler,

Newton und Mädler drangen in der Großartigkeit der reinen Weltanschauung durch. Der Geist ist in der Natur, er ist das Leben der Natur. Alles ist Natur. Die Intelligenz wird zur Natur, die Natur zur Intelligenz. Wir weisen den Vorwurf zurück, daß wir jede Erscheinung zu einem Gotte dadurch machten, daß wir die Natur als lebend, selbstthätig, selbstbewußt auffassen, indem wir beweisen, daß jede Erscheinung die Offenbarung eines und desselben Gottes ist. Jene aber, die Gott aus der Natur verbannen und ihm einen einzigen Centralpunkt anweisen, leugnen die hauptsächlichste Eigenschaft Gottes: die Allgegenwart. Das Sein und die Wahrheit besteht nur im All, das Gesonderte ist nur Lüge und Schein.

In diesem Sinne faßt unser Alexander von Humboldt die Natur auf und erwartet von dieser Auffassungsweise den belohnendsten Gewinn für die geistige Entwickelung. Man vergleiche damit Kosmos, Band II, S. 281 (Erste Ausgabe).

Nur in der Durchdringung der Empirie mit der Speculation können die Naturwissenschaften, also auch die Psychologie, heilbringend sein. Die Erziehung hat darauf Rücksicht zu nehmen. Wenn auch alle geistigen Errungenschaften nur mit Hilfe der Sinne, der Erfahrung, erhalten werden, so geschieht es doch nicht ohne Reflexion.

Schließlich noch einige Worte über die schon oben beregte Frage: Wird die Welt schlechter, oder ist in moralischer Beziehung die Welt nicht vorwärts, sondern rückwärts geschritten? Nach dem bereits Gesagten läßt sich mit Bestimmtheit schließen, daß, weil ein continuirlicher Fortschritt stattfindet, die Menschheit, die Fortschritte in der Intelligenz gemacht hat, auch offenbar moralisch weiter gekommen sein muß, weil beides in Wechselwirkung zu einander steht.

Das Christenthum, das die Aufklärung unter die Menschen brachte, verscheuchte in den Ländern, wo es Eingang fand, die thierischen Roheiten und heidnischen Laster. Mit der Reformation hörte unter einem großen Theile der Menschheit der schädliche, unheilvolle Aberglaube auf. Und unsere Zeit hat auch das ihrige gethan zur Beförderung der Humanität. Die Sclaverei unter den Negern ist abgeschafft, dagegen sind Wohlthätigkeits-Vereine zur Rettung Verwahrloster und Hilfsbedürftiger vielfach gegründet worden. Der Niedere ist nicht mehr ein Sclave des Höhergestellten, der Untergebene nicht mehr eine kriechende Natur seines Vorgesetzten, und

der Machthabende verachtet eine knechtische Unterwürfigkeit. Die Liebe lehrt die Menschen sich als Brüder lieben.

Organisationsplan einer Gesammtbürgerschule, nebst Glossen.

Es liegt uns ein Organisationsplan einer Gesammtbürgerschule vor, den wir im Nachstehenden näher beleuchten wollen.

Es ist darin die Rede: Vom eigentlichen Unterrichts- und Lehrplan der Schule, Von den erforderlichen Lehrkräften, und Vom Aufsichtswesen über die Schule und deren Beziehungen zu den Behörden der Stadt und des Landes.

Ueber den eigentlichen Unterrichts- und Lehrplan wird folgendes gesagt:

Die Gesammtbürgerschule hat eine dreifache Bestimmung, sie soll nämlich sein: Allgemeine Bürgerschule, Höhere oder Selectenschule und Realschule.

Die Allgemeine Bürgerschule würde weiter nach dem Ziele christlicher und bürgerlicher Schulbildung zu streben haben, welches jetzt die Aufgabe der hiesigen Knabenbürger- und der städtischen Mädchenschule ist, und es würden daher die in diesen Schulen gebrauchten Unterrichts- und Lehrpläne für jene und diese ihr zu gebenden Unterrichts- und Lehrpläne in der Hauptsache wenigstens zu berücksichtigen und resp. zu adoptiren sein.

Die Höhere oder Selectenschule wird sich theils durch ihren Cötus, die Kinder der bemittelteren oder sogenannten höheren Stände, theils durch das höhere Bildungsziel, das in ihr erstrebt wird, von der Allgemeinen Bürgerschule unterscheiden. Es würde hier etwa dasjenige gewährt werden sollen, was sich jetzt viele Eltern für ihre Söhne in den hiesigen Progymnasialclassen, und für ihre Töchter in den hiesigen Privatinstituten versprechen, oder resp. auch da sich nicht für sie versprechen und deshalb in auswärtigen Erziehungs- und Unterrichtsanstalten zu suchen genöthigt sind.

Die höhere Bildung in dieser Schule wird dadurch erzielt werden müssen, daß man in ihrem Unterrichts- und Lehrplane theils gewissen Unterrichtsgegenständen, besonders z. B. der deutschen Sprache,

der Geschichte, der Geographie, der Naturkunde, dem Zeichnen eine umfassendere Behandlung zuwiese, als in den Volksschulen ihnen gewidmet werden kann, theils gewisse Unterrichtsgegenstände, welche da gar nicht zur Behandlung kommen, besonders fremde Sprachen, hier mit in den Unterrichtsplan aufnähme.

Für die Realschule endlich würde man als Lehrziel theils die höhere Bildung ins Auge zu fassen haben, mit welcher der strebsame Gewerbsmann oder Landwirth jetzt in das practische Leben treten muß, theils die Vorbereitung, die beim Eintritte in höhere technische oder Gewerbsschulen erfordert wird. Die Realschule sei jedoch keineswegs auf schon confirmirte Zöglinge berechnet, sondern die Aufnahme in dieselbe wäre lediglich durch ein gewisses Maß erforderlicher Vorkenntnisse bedingt, und es würde deshalb nöthig, und auch damit die reale Bildung nicht gar zu sehr den Charakter der blos materiellen annähme, wünschenswerth sein, daß in dem Lehrplane dieser Schule auch der Religionsunterricht eine angemessene Stelle fände, ähnlich etwa wie in den unteren und mittleren Classen des Gymnasii, von deren Schülern sich ja alljährlich auch eine ziemliche Anzahl unter den Confirmanden der Gemeinde befindet. —

Ueber die Lehrkräfte und Lehrer der Schule

heißt es:

Die oberste, hier eingehender zu erörternde Frage betrifft das Haupt der Schule, den Director.

Die Hauptaufgabe dieses, des Directorial-Amtes, würde natürlich der Haupteinfluß auf Herstellung, Wahrung und Pflege des gesammten Schullebens ebensowohl in seiner mehr theoretisch-didactischen und methodischen, als in seiner mehr practisch-pädagogischen und disciplinarischen, auch öconomischen Beziehung sein.

In der erstern, mehr theoretisch-didactischen und methodischen Beziehung, würde es die Aufgabe des Directors sein: die Unterrichts- und Lehr-, auch Lectionspläne für die Schule nicht allein nach der Gesammtheit ihrer verschiedenen Abtheilungen, sondern auch je nach ihren einzelnen Classen, theils selbst anzufertigen, theils durch die übrigen Lehrer anfertigen zu lassen.

Der Director wird nach bestem Wissen und Vermögen zur Förderung guter und besonders echt organischer Unterrichtsmethoden durch berathenden Einfluß auf das Lehrercollegium und sonst bildenden

Verkehr mit demselben (echtes Conferenzleben) beitragen; die Wahl der zweckmäßigsten Lehrbücher und Unterrichtsutensilien leiten und für Beschaffung des Erwählten die erforderlichen Veranstaltungen treffen, und endlich über die vorhandenen Lehrkräfte, wenigstens in oberster Instanz disponiren und zur Beschaffung anderweit sich erforderlich zeigender die entsprechenden Anträge stellen.

In der letztern, mehr practisch-pädagogischen und disciplinarischen, auch öconomischen Beziehung, wird dem Director obliegen: den Schulcötus zu ordnen und zu classificiren, und alles damit Zusammenhängende, als Aufnahme, Versetzung, Entlassung der Schüler und Schülerinnen zu bewirken und resp. zu veranstalten; den Schulbesuch und die Unterrichtsertheilung zu überwachen; die Schulzucht theils selbst zu handhaben, theils deren Handhabung durch die übrigen Lehrer zu fördern; die Schulnachrichten zu sammeln und in Ordnung zu erhalten; die Schulfeierlichkeiten theils bei der betreffenden vorgesetzten Behörde zu beantragen, theils nach deren Bestimmungen zur Ausführung zu bringen, und endlich die ganze Schulanstalt ihrem sämmtlichen Bestande nach an Inventarium, Dienstpersonal 2c. in fürsorgliche Aufsicht und all ihren Beziehungen nach in geschäftliche Vertretung zu nehmen.

Damit nun die Verwaltung eines so umfangs- und geschäftsreichen Amtes nicht a priori schon in das Gebiet des Unmöglichen gehöre, würde natürlich theils nur auf eine sehr unbedeutende unmittelbare Betheiligung des Directors am Unterricht zu rechnen, theils Veranstaltung zu treffen sein, daß andere Lehrer der Schule, als Oberlehrer und Adjuncten des Directors, zur Mitverwaltung besonders der äußeren Directorialgeschäfte herbeigezogen und verpflichtet würden.

Namentlich würde für jede Unterabtheilung der Schule, auch in Hinsicht auf die Scheidung in Knaben- und Mädchenclassen ein solcher besonderer Oberlehrer zu bestellen sein, also ein Oberlehrer für die Knabenclassen der Allgemeinen Bürgerschule, ein dgl. für die Mädchenclassen ibidem; ein dgl. für die Knabenclassen der Selectenschule, ein dgl. für die Mädchenclassen ibidem; ein Oberlehrer für die Realclassen. Die Obliegenheit dieser Oberlehrer würde vornehmlich theils die Sammlung der Schulnachrichten (Führung des Hauptbuchs, der Versäumniß-, Classen- und Censurtabellen 2c.), theils die Anfertigung der Lectionspläne betreffen.

In Bezug auf die Lehrer der Schule überhaupt, die erwähnten Oberlehrer mit einbegriffen, würde man bei ihrer Berufung und Placirung besonders zwei Umstände ins Auge zu fassen haben, nämlich: daß dieselben, zum Theil wenigstens, besonders die Oberlehrer, wesentlich allein der Schule angehörten, und daß sie sämmtlich für alle Bedürfnisse der ganzen Schulanstalt disponibel wären.

Das erstere ist nicht also zu verstehen, als ob man nicht ferner auch bei der Anstellung von Lehrern vornehmlich theologisch gebildete Männer berücksichtigen, oder auch sich gegen die Herbeiziehung der als Lehrer angestellten Candidaten der Theologie zu geistlicher Hilfsarbeit an den Kirchen der Stadt verwahren sollte; denn es wird ja das erstere, besonders für den confessionellen und systematischen Religionsunterricht, immer unerläßlich nöthig, und das letztere nicht allein den jungen Theologen als Vorbereitung für die künftige geistliche Amtsführung, auch nicht unsern Kirchen nur, als Ersatz für fehlende specifische Kräfte, sondern auch der Schule, nach ihrem Berufe, für die Kirche vorzubereiten, in hohem Grade dienlich sein — wohl aber verlangt eine Schule Lehrer von Fach, d. h. Männer, welche das Lehreramt als Lebensaufgabe ansehen und annehmen, und um ihr solche zu sichern, würde man gewisse Stellen an ihr, dem entsprechend, besonders ihrem Gehalte nach auszustatten und für sie die Bestimmung zu treffen haben, daß mit denselben nicht Candidaten bekleidet werden sollten, die als Katecheten im Dienste der Kirche stehen. Hierbei möchte übrigens noch der Voraussetzung gedacht werden, daß auch für die nur seminaristisch gebildeten Lehrer der Schule, sofern sie entweder für den Elementarunterricht oder für gewisse Zweige des Fachunterrichts besonders qualificirt wären, Stellungen zu schaffen sein würden, vermöge deren ihr bleibendes Verweilen an der Schule mindestens mit einiger Sicherheit erwartet werden könnte.

Der Umstand, daß die Lehrer der Schule nach all ihren Bedürfnissen angehören sollen, bezieht sich vornehmlich darauf, daß der Grundsatz, Classenlehrer anzustellen, der zahlreichen Gliederung wegen, nicht wird innegehalten werden können. Freilich wird jede Classe der Schule ihren Lehrer, der ihr vorzugsweise angehört, zugewiesen bekommen müssen, nur aber nicht also, daß derselbe lediglich für diese Classe angestellt würde; vielmehr soll jeder Lehrer zur Uebernahme jeglichen Unterrichts an der Schule verpflichtet werden, wie

solches nach dem Bedürfnisse der Schule und nach der Befähigung des Lehrers von den Vorgesetzten der Schule ihm zugewiesen werden wird, versteht sich unter der doppelten Voraussetzung, daß theils eine gewisse Normalzahl von Unterrichtsstunden wöchentlich (höchstens dreißig) nicht überschritten und theils Gehaltsbezüge stipulirt werden, welche die Lehrer der Nothwendigkeit überheben, durch Ertheilung von Privatunterricht sich ihre Subsistenz zu sichern.

Damit würde nun von selbst schon und gewiß sehr heilsam eine Art von Fachlehrersystem sich ergeben, also daß z. B. ein besonders für Religions- oder Geschichts- oder geographischen Unterricht geeigneter Lehrer diesen Unterricht in mehreren Classen ertheilte, und überdies würden natürlich für die Unterrichtsgegenstände, die theils von Seiten des Lehrers besondere Kunstgeschicklichkeit voraussetzen, wie Zeichnen und Singen, theils hinsichtlich der Methode besonders fortgehende Gleichmäßigkeit erfordern, wie Schreiben und Rechnen, eigne Fachlehrer angestellt werden müssen.

Schließlich würde hier nur noch zu bemerken sein, daß dem Director einestheils, bei aller möglichen Selbständigkeit in der Verfügung über die vorhandenen Lehrkräfte, doch das Streben nach Erzielung möglichsten Einverständnisses mit den Lehrern dringend empfohlen, — anderntheils aber auch, bei Berufung von Lehrern ein sehr bedeutender consultatorischer Einfluß zugesichert werden müßte, mindestens also, daß gegen sein abfälliges Gutachten überhaupt nicht leicht und nur dann eine Wahl getroffen werden dürfte, wenn dieselbe, außer der absoluten Stimmenmehrheit des Wahlcollegii, auch das beifällige Urtheil des geistlichen Schulinspectors für sich hätte.

Mit der Erwähnung des geistlichen Schulinspectors sind wir zu dem letzten Punkte des Organisationsplanes gekommen:

Ueber das Aufsichtswesen über die Schule und ihre Beziehungen zu städtischen und Landesbehörden.

Was wir uns hierüber zu sagen gestatten, wird sich wesentlich auf das Verhältniß beziehen, in welchem wir selbst bisher zu dem städtischen Schulwesen gestanden haben und noch dazu stehen.

Daß ein solches in ähnlicher Weise, wie die jetzige Schulinspection, aus geistlichem und weltlichem Elemente zusammengesetztes, Landesherrliche und Gemeindeautorität in sich vereinigendes Organ,

auch künftig als nächste vorgesetzte Behörde über das städtische Schulwesen zu dessen Beaufsichtigung und dessen Pflege werde bestellt und also dazu beauftragt sein müsse, daß es theils unmittelbar seinen Einfluß auf die Schule auszuüben, theils durch denselben sie, die Schule, nach ihren Beziehungen zu der städtischen und Landesobrigkeit zu vertreten hätte, davon, meinen wir, eben schon um des bisher Bestandenen willen, uns für überzeugt halten zu dürfen.

Zum Ressort dieser Schulinspection nun würden, ebenfalls nach Analogie ihrer jetzigen Stellung, alle die Schulangelegenheiten gehören, welche irgend nicht das Patronatrecht im engern Sinne des Wortes, das Vocationsrecht, betreffen, zunächst und am meisten also die Stücke, welche oben als zum Wirkungskreise des Schuldirectors gehörig aufgeführt worden sind, wie denn überhaupt zu diesem — zum Director — die Stellung der Schulinspection die bedeutungsvollste sein würde. Im Einzelnen heben wir da folgendes hervor:

Den Schuldirector würde die Schulinspection, ebenso wie auch jeden andern Lehrer mit Instruction für sein Amt zu versehen, unter Verpflichtung auf diese in dasselbe einzuweisen und nach Maßgabe dieser Instruction die Führung und Verwaltung seines Amtes zu überwachen haben.

Von dem Schuldirector würde die Schulinspection zu erwarten haben: nicht allein die rechtzeitig zu bewirkende Vorlage von Unterrichts- und Lehrplänen für die Schule, so oft solche erforderlich sein würden; — auch nicht blos die regelmäßig, zu bestimmter Zeit vor Beginn des Schuljahres oder Schulsemesters zu besorgende Einrichtung der Lections- und Schulverzeichnisse; — sondern auch in Bezug auf jede irgend einflußreichere Modification, die ihm für das Schulwesen ersprießlich erscheinen möchte, sowie in Bezug auf jedes irgend wichtigere Vorkommniß, das im Schulleben sich zugetragen hätte, berichtliche Anzeige, resp. Genehmigungs- oder Weisungseinholung.

An den Schuldirector würde endlich die Schulinspection das weitere zu verfügen haben, wenn sonst nicht eigenthümliche Verhältnisse es mit sich brächten, daß von seiner Betheiligung abzusehen wäre, in Bezug auf die bei ihr eingegangenen Communicate der städtischen und die an sie erlassenen Rescripte der Landesbehörde, oder sonst in Bezug auf ähnliche Veranlassungen.

Gegenüber der städtischen Behörde würde der Schulinspection obliegen: die Benachrichtigung von dem regelmäßigen Verlaufe des Schullebens und der Schulfeierlichkeiten in den bestimmten Terminen des Schuljahres oder sonst seiner Zeit resp. in Verbindung mit entsprechender Einladung dazu zu vermitteln; — die Anzeige von den Vorkommnissen des Schullebens zu bewirken, welche auf den Ressort der städtischen Obrigkeit als Patronats- oder Polizei- oder sonst Gemeindebehörde sich beziehen. Die Anträge um Bewilligungen vorzulegen, welche zur Erhaltung und Beförderung des Schulwesens über das bestimmte Budget hinaus der Gemeindecasse angesonnen werden möchten — und endlich: den Veranlassungen zu Referaten oder Verfügungen, wie die städtische Behörde solche der Schulinspection in Angelegenheiten der Schule zu geben sich befugt halten wird, in erforderlichem Maße nachzukommen.

Der Landesbehörde, besonders dem Consistorio gegenüber würde es die Aufgabe der Schulinspection sein: von den irgend wichtigeren Vorgängen des Schullebens, besonders Schulfeierlichkeiten, bei denen die Anwesenheit oder doch die Vertretung des Consistorii, entweder nach dessen eigenem Ermessen nöthig erscheinen könnte, oder doch nach den Wünschen und Hoffnungen der Schulgemeinde, des Lehrercollegii, der Schulinspection sehr willkommen sein würde, rechtzeitig Anzeige zu machen und sonst regelmäßig zu gewissen Zeiten, mindestens einmal im Jahre, vom Stand der Schule, wie solcher seitens der Inspection befunden worden, durch das geistliche Mitglied desselben Bericht erstatten zu lassen; — alles, was das Lehr- und Unterrichtswesen der Schule oder die Berufsstellung ihrer Lehrer betrifft, Lehr- und Unterrichtspläne also und Lectionsverzeichnisse, Schulbücher, Lehrerinstructionen, nicht allein wenn solche neu hergestellt, oder zuerst eingeführt, sondern auch, wenn sie nur wesentlich modificirt oder neu zur Anwendung gebracht werden sollen, zuvor dem Consistorio zur Prüfung und Genehmigung vorzulegen; — in allen möglichen Collisions- oder sonst Verlegenheitsfällen des Consistorii Weisung resp. Schutz nachzusuchen — und endlich den Rescripten, welche das Consistorium in irgend welcher Beziehung zu erlassen sich bewogen finden möchte, entgegenzusehen und nach bestem Wissen und Vermögen nachzukommen.

Daß übrigens, außer der Schulinspection, ein besonderer Schulvorstand aus den Mitgliedern der Stadt- und gemeinderäthlichen

Collegien bestellt und demselben theils die Fürsorge für die öconomischen Bedürfnisse der Schule, theils die Vermittelung ihrer Beziehungen zu einzelnen Gemeindegliedern übertragen werden solle, ist noch nachträglich zu erwähnen.

Wir kommen nun zur Beleuchtung dieses opus. Es ist im ganzen nicht besser und nicht schlechter, als die andern gleichen Ursprungs, gibt uns aber Veranlassung, uns über einige Punkte in paedagogicis auszusprechen, die hier am besten ihre Stelle finden.

Die Gliederung der Gesammtbürgerschule in eine niedere, höhere und Realschule ist im Grunde genommen richtig; aber nicht in dem Sinne, wie sie hier aufgefaßt ist. Es ist in dem vorliegenden Entwurfe offen ausgesprochen, daß die Gliederung der Schule, wenigstens in Allgemeine und Höhere Bürgerschule, eine ständische sein müsse, d. h. nach den Vermögensverhältnissen der Eltern einzurichten sei. Wir verlangen auch eine Gliederung, wie die erwähnte, aber aus ganz anderen Motiven. Schwachbefähigte Kinder werden die Grenzen der niedern Bürgerschule nicht überschreiten; aber mittelmäßig und gut begabte werden rechtzeitig in die höhere oder Selectenschule aufrücken können. Die Gliederung der Schule muß sich nach den Schülern richten, aber nicht nach den Eltern; die Schule ist ja auch nur der Schüler wegen da. Weil die Eltern arm sind, so sind die Kinder derselben in dem niedern Cursus unterzubringen, und weil andere reich sind, so gehören deren Kinder in den höhern Cursus — welch eine Logik! Wir meinen, arme Kinder hätten erst recht viel zu lernen, damit ihnen später ein günstigeres Loos falle, welches den reichen schon eo ipso bereitet ist. Das bringt uns aber zugleich auf einen andern wichtigen Punkt im Volksunterricht. Die Freiheit des Unterrichts involvirt nach unserm Dafürhalten auch die Aufhebung des Schulgeldes. Die Schulen müssen allen Kindern auf gleiche Weise offen stehen und das Avancement in denselben kann lediglich nur von der Befähigung der Kinder abhängig gemacht werden. Wir reißen damit noch eine wunde Stelle auf — Avancement in der Armee. Jeder gemeine Soldat soll sein Officierpatent schon in dem Tornister tragen, wie jeder brave Schüler den Grad der geistigen Ausbildung erlangen muß, den seine Befähigung zuläßt, und zwar nicht erst in Ausnahme-

fällen, wenn die obligaten Bittschreiben von Stelle zu Stelle getragen worden sind, sondern in allen vorkommenden Fällen ohne „Ehrerbietigste Vorstellung" und „Hochgeneigteste Berücksichtigung". Es ist eine Forderung der Zeit und der vernünftigen Pädagogik, daß endlich einmal die künstlichen Schranken fallen und die natürliche Intelligenz der Staatsbürger zu Ehren komme.

Dem Director ist in dem „Organisationsplane" eine hohe olympische Stellung angewiesen. Er ist nicht der primus inter pares im Lehrercollegio, sondern der Schulregent. Ihm sind alle Abtheilungen der Schule überwiesen; die Oberlehrer sind nicht Condirectoren, sondern nur Gehilfen des Directors. Wir können unsere Bedenken nicht zurückhalten gegen eine Theorie, nach welcher eine vielfach zusammengesetzte Anstalt einer einzigen Leitung unterstellt ist. Uns will es bedünken, daß jede besondere Schule (Schulabtheilung) ihren besondern Director erhalten muß. Er kann dann seine Aufgabe bestimmter erfassen und dadurch nachhaltiger auf den innern Schulorganismus mit eingreifen, wenn ihm die Gelegenheit gegeben ist, selbst Unterricht zu ertheilen. Der Director darf nicht blos Verwaltungsbeamter, er muß auch Lehrer sein. Diese letztere Thätigkeit wird ihn auch seinem Collegio näher stellen. Wir möchten noch weiter gehen. Es dürfte noch keine ausgemachte Sache sein, daß überhaupt ein ständiger Schuldirector eingesetzt werden müßte. Warum sollte im Schulwesen nicht auch eine Einrichtung bestehen können, die sich in der academischen Republik so wohl bewährt hat. Es käme doch nur auf einen Versuch an. Das Lehrercollegium selbst wähle seinen Director auf Zeit und übertrage ihm die Autorität, die ihm sonst von oben übertragen wird. So dürfte diese Stellung eine wirklich zweckmäßige sein — als Vermittler zwischen dem Lehrercollegio und den Behörden. Wir wollen indeß abbrechen; unsere Gegner wittern Morgenluft.

Nun wieder die leidige Frage „Ob Theologen oder Seminaristen" als Lehrer an den Schulen unterrichten sollen. Wie wir über die Theologen als Lehrer an den Schulen denken, dürfte nach dem oben Gesagten schon klar geworden sein. Theologen sind eben — Theologen, die sich ja eigens auf das Schulhalten nicht vorbereitet haben, sondern im allgemeinen dasselbe nur als ein Fegefeuer ansehen, nach dessen glücklicher Ueberstehung sie sich in das Paradies — des Pfarramts versetzt zu sehen wünschen. Theologie

und Pädagogik laufen immer weiter auseinander: die eine sucht den Himmel, die andere die Erde; die eine trachtet nach hohen Dingen, die andere hält sich an die Natur. Seminaristen sind nun keine Theologen, aber auch noch keine Pädagogen. Die Seminarbildung ist eine so mangelhafte, namentlich in der Pädagogik, die auf den Seminarien obscurer Weise in den Händen von Theologen liegt, daß man unmöglich von bloßen Seminaristen pädagogische Wissenschaft verlangen kann, höchstens eine pädagogische Abrichtung und Anweisung, die receptweise verabreicht worden ist. Als Lehrer der Schulen sollen Pädagogen von Fach wirken. Da diese aber nicht in den Lehrerseminarien und auch nicht in der theologischen Facultät gebildet werden können, so müssen die pädagogischen Seminarien an den Universitäten, deren Zahl in erfreulicher Weise zu wachsen beginnt, die Bildungsstätten der Lehrer werden und deren Pforten auch dem Lehrer der Dorfschule geöffnet sein. Er wird so wenig wie der Dorfpastor sich in seinem engern Wirkungskreise unglücklich fühlen. Bildung macht überhaupt nicht unglücklich. Dann wird auch das Verhältniß zwischen Pastor und Lehrer auf dem Lande ein erfreulicheres werden, weil beide ebenbürtig sind und — wie sich das dann von selbst versteht — sich auch in gehaltlicher Hinsicht nichts vorzuwerfen haben werden.

Wir kommen schließlich zu dem Aufsichtswesen der Schule. Es wird hohe Zeit, daß der Kuddelmuddel hier endlich aufhört. Geistliche und weltliche Elemente, Landes- und städtische Behörden, Gemeindemitglieder 2c. — mir wird von alledem so dumm, als ging mir ein Mühl(er)rad im Kopfe herum. — Die Schule soll ein rein weltliches Institut sein, also steht das Aufsichtsrecht nur der weltlichen Behörde zu. Als Staatsschule mit dem besonderen Charakter der Commune würde ihre Beaufsichtigung dem weltlichen Schulrathe und dem Stadtrathe unterliegen, der zu seiner Ergänzung auch noch Gemeindemitglieder in die Schulaufsichts-Commission aufnehmen könnte. Aber, wir haben es schon ausgesprochen, das ist nicht unser Ideal von der Schule. Wir verlangen nicht blos die Trennung der Schule von der Kirche, sondern auch die Trennung der Schule vom Staate. Sie soll reine Gemeindeanstalt werden. Die Schulaufsicht gebührt mithin der Gemeinde, und nur insofern dem Staate, als derselbe den Gesammtinhalt der Gemeinden repräsentirt. Der Volksstaat wird künftig die Communen nicht mehr so ängstlich bewachen, wie

bisher. Die Aufsicht des Staates über die Gemeinden wird nachlassen, ein drückender Alp für dieselben zu sein; sie wird vielmehr, dem Auge der Vorsehung gleich, fernsehend und gleichsam unbemerkt wirken, damit das Gemeindeleben eine schöne fruchtbringende Schule des Staatslebens sei, wo jede Kraft sich frei und kräftig entwickeln kann. Die Gemeinde wird am schönsten dann gedeihen, wenn ihrer Schöpfungen ungestörter Genuß ihr gewährleistet und sie in ihren eigenen Verhältnissen nicht bei jedem Schritte durch den Staat bevormundet ist. Sapere aude!

Soll und Haben.

Mit vergnügter Miene sitzt der Chef eines Handlungshauses bei hellscheinender Lampe an seinem Pulte im Comptoir. Es ist einer von den langen Winterabenden in den letzten Tagen des Jahres, an welchem der Kaufmann mit seinem Hauptbuche beschäftigt ist, um nach der mühsamen Arbeit der Ausziehung und Zusammenstellung der Geschäftsconten die Früchte seiner Anstrengungen in einem Jahre zunächst im Anblick erfreulicher Zahlen und dann in klingender Münze oder in werthvollen Papierchen zu genießen. Vor ihm ausgebreitet liegt das Hauptbuch mit seinem Soll und Haben, und das Bilanzconto befriedigt ihn, denn er kann ja eintragen „An Diverse".

Die sorgliche Hausfrau will des Sonnabends ungestört ihre Rechnung machen, sie ordnet klüglich die Einnahmen und Ausgaben für die laufende Woche und findet ihren Ruhm darin, wenn sie ohne Verlustconto die Woche beschließt.

Es ist nun einmal so, daß wir die Zahlen nicht entbehren können, und daß wir selbst rechnen müssen, wenn nicht mit uns und zu unserm Nachtheil gerechnet werden soll. Diese Ordnung ist in der Natur begründet; und so sehr die letztere durch ihre Schönheiten unser Herz entzückt, so ermahnt sie doch auch durch ihren öconomischen Haushalt unsern Geist zur Calculation. Es geht bei dem Rechnen nicht aller Zauber der Schönheit und Dichtung verloren, sondern dasselbe kann, wenn wir freilich richtig rechnen, sogar

zur Gemüthlichkeit führen. Nur in Geldsachen sagt ein weiser Financier, hört alle Gemüthlichkeit auf.

Auch ein Schulorganismus hat seinen Calcul, sein Soll und Haben. Wir Lehrer arbeiten anstatt mit einem kaufmännischen Kapitale mit einem Kapitale von Unterrichtsstoffen, die dem Wesen und dem Zwecke unserer Aufgabe gemäß eingerichtet sind. Unsere Debitores sind die einzelnen Unterrichtswerthe aus den verschiedenen Gebieten des Wissens, die an die Schüler gebracht werden; unsere Creditores sind die Antheile eines jeden einzelnen Schülers an den vermittelten Unterrichtsgegenständen. Wir führen auch Buch und Rechnung über unser Soll und Haben, denn wie könnten wir sonst eine sichere Bilanz finden. Der Zeitraum eines Jahres ist nur für uns zu lang, um nach dessen Ablauf erst an die Bilanz zu denken; wir bedürfen kürzerer Abschnitte, um den Ueberblick zu gewinnen, damit wir nicht leicht größere Verluste erfahren. Guten Schuleinrichtungen gemäß wird allmonatlich in ein besonderes Buch ein Bericht über den gesammten in diesem Zeitabschnitte vorgekommenen Unterricht sorgfältig eingetragen, und außer über die sittliche Haltung der Schüler auch über die Erfolge des Unterrichts berichtet, und zwar im ganzen und im einzelnen.

Da ist denn z. B. in der Geschichte vorgetragen worden: die deutsche Reformation (Martin Luther, der Bauernkrieg, die Protestation und die Augsburger Confession); die Religionskriege in Deutschland; — in der Geographie: die südlichen Halbinseln Asiens (Arabien, Vorder- und Hinterindien); — in der Naturkunde: die Sinnorgane (die Haut, die Zunge, die Nase, das Ohr, das Auge) u. s. w. Das sind beispielsweise diejenigen Conti, die zunächst unser Soll ausmachen. Wie stehts mit dem Haben? Wir befänden uns in der Lage uns glücklich zu preisen, wenn alle Schüler gleiche Antheile an diesen Unterrichtsstoffen hätten. Das wird nun aber im seltensten Falle und wer weiß wenn einmal möglich sein. Die verschiedenen Talente der Schüler, ihre Ungleichheit in Fleiß und Aufmerksamkeit limitiren ein Wissensquantum, das bei den einzelnen Schülern in einer Classe von ca. vierzig eine ganze Scala in ganzen und halben Tönen durchlaufen kann. Wir prüfen die Leistungen und finden — womit wir sehr zufriedengestellt sein können — daß das meiste von der größern Hälfte der Schüler und eigentlich weniges nur von wenigen gewußt wird. Wir verzagen freilich auch

und es geht uns wie dem Kaufmann, dem der Accept für eine Tratte versagt wird, wenn wir die ganze Claviatur des Vorgetragenen anschlagen und uns kein Grundton angegeben wird. Da beginnt nun von unserer Seite die Speculation; wir sinnen nach und forschen, was selbst da noch zu machen ist, wo es dem Anscheine nach schlecht steht, wo ein Geistesbankerott auszubrechen droht. Gegen unsere Geschäftsfreunde können wir aber nicht immer die ganze Strenge der Schulgesetze anrufen und wir prolongiren gern. Dieses Manöver hat nun auch oft den Vortheil, daß wir den Schwachen wieder auf die Sprünge helfen, und die Genugthuung, daß er den uns drohenden Verlust aus dem Wege räumt und uns noch zur Zufriedenheit bedient. Wir sind dann auch gern mit Procenten zufrieden und gehen befriedigt einen Accord ein. Der erfahrene Geschäftsmann weiß, daß es fette und magere Jahre gibt; der erfahrene Schulmann ist damit nicht unbekannt, daß auf einen schlechten Jahrgang auch wieder ein guter folgt, und daß er, was er an dem einen Schüler nicht erreicht, an dem andern zur größten Freude sich vortheilhaft gestalten sieht.

Wir sind nun von unserm Thun und Lassen auch Rechenschaft zu geben schuldig, nicht allein, daß uns selbst daran liegt — und das ist die Freude bei der Arbeit — unser Werk gekrönt zu sehen, sondern auch zur Freude anderer. Es wäre möglich, daß der einzelne sich irren und einen Fehler in der Rechnung machen könnte; daher wird die Arbeit einer Schule von dem Dirigenten derselben controlirt, der ebenso wohl den Standpunkt der einzelnen Classen, als auch den der Schule am sichersten und zu jeder Zeit zu beurtheilen im Stande sein muß. Wir führen nicht die einfache, sondern die doppelte Buchhaltung und lassen uns die Mühe nicht verdrießen, jedes Conto doppelt anzumerken. Ich habe immer die doppelte Buchführung in ihren Vorzügen vor der einfachen rühmen hören und bin auch als Schulmann überzeugt, daß die sorgfältige Inspection des Directors für Lehrer und Schüler die segensreichsten Erfolge mit sich führt, vorausgesetzt, daß derselbe die Mängel seiner Schule mit auf seine Schultern nimmt — denn getheilte Last ist halbe Last — und auch die Vorzüge derselben sich nur zur Hälfte anrechnet. Nur in dieser Lage läßt sich das Schulwerk rüstig treiben.

Soll nun aber unsere Arbeit ganz und sicher gelingen und die Bilanz eine erfreuliche sein, so bedarf es dazu der Mitwirkung

der Mütter und Väter unserer Schüler. Sie sehen die schriftlichen Arbeiten ihrer Kinder im Hause anfertigen und sollen sie mit beaufsichtigen. Sie sehen die Kinder sich in deutschen Aufsätzen üben und werden ihre Freude daran haben, wenn der rothen Striche in der Correctur nur wenige sind und die angemerkte Censur eine zufriedenstellende ist; sie müssen sich freuen über die saubere Reinschrift in den Rechenarbeiten und die Richtigkeit der Resultate, und über manches andere. Es wird ihnen angenehm sein, ein zum Vortrag aufgegebenes Gedicht mit Fleiß und Sorgfalt eingeübt zu sehen. Aber es ist dies nur ein Theil der Arbeiten, dem die Schule noch andere zuzufügen hat. Für den Unterricht in Geschichte, Literatur, Geographie und Naturkunde können natürlicherweise von der Schule nicht ausführliche schriftliche Ausarbeitungen aufgegeben werden, wenn die Ueberbürdung mit Arbeiten, von welcher auch an maßgebender Stelle Untersuchungen angestellt worden sind, nicht als ein Tadel der Schule nachgesagt werden soll. Dennoch aber müssen diese Unterrichtszweige als Fonds angesehen werden, die wichtig sind und deshalb sicher angelegt werden müssen. Es ist schlechterdings unmöglich, daß der Unterricht einer Stunde, auch wenn er, wie es geschieht, am Schluß der Stunde im Auszuge dictirt und in der nächsten kurz repetirt wird, dem Gedächtniß auf längere Zeit verbleibt, sobald die nachhilfliche Wiederholung im Hause fehlt. Den Eltern kann es nun nicht schwer fallen, auch auf solche Arbeiten im Hause ihr Augenmerk zu richten, wenn sie sich von diesem Lehrstoffe fortwährend unterrichtet halten, indem sie ihre Kinder darum befragen.

Bei der Nothwendigkeit des Vertrautseins der Schüler mit den wichtigsten Ereignissen in der Geschichte und Literatur, sowie mit den geographischen und naturwissenschaftlichen Forschungen ist es eine unaufgebbare Forderung an die Schüler, auch außerhalb der Schule an die Schularbeit zu denken, und es wird sicher allgemeiner geschehen, wenn die Eltern ihre sorgliche Beaufsichtigung diesem Gegenstande zuwenden, wodurch sie zugleich selber einen reichen Gewinn und den Neuerwerb der Schulwissenschaften haben. Daß die Schule ihren Unterricht nicht in unverantwortlicher Weise ausdehnt, vielmehr auch hier den Grundsatz eines öconomischen Haushaltes festhält, versteht sich von selbst. Es geht nun einmal nicht ohne S o l l und H a b e n; Ausgaben und Einnahmen müssen im Einklange

stehen, wenn anders ein geordneter Zustand aufrecht erhalten werden soll. Wie es zu bedauern ist, wenn Verlustconti in die kaufmännischen Bücher eingetragen werden müssen, so ist es noch bitterer zu beklagen, wenn der Unterricht ähnliche Verluste für die Schule mit sich führt, die alsdann schwer oder oft gar nicht zu decken sind. Eine kurze tägliche Wiederholung derjenigen Lectionen, die den andern Tag im Unterrichte wieder vorkommen, und eine zu Zeiten weiter zurückgreifende Repetition ist zugleich ein wirksames Mittel, das Gedächtniß zu stärken und den Geist zu bilden, ganz abgesehen von dem sittlichen Werthe, den diese Arbeit dadurch erhält, daß sie zur Ordnung und zu dem Grundsatze führt, daß von dem bereits Erworbenen auch nichts verloren gehen darf, sondern zur Gewinnung eines neuen Schatzes angelegt werden muß. Der die höchste Lehrweisheit besaß, sprach das Wort aus: Wer da hat, dem wird gegeben werden; wer aber nicht hat, dem wird auch das genommen, was er hat.

Das Band der Familie und Schule wird um so fester geschlungen, je mehr sie im Einklange stehen, und die Schule soll ja doch die Erweiterung der Familie sein. Wenn die Eltern im Schulleben ein Stück Familienleben sehen, so werden sie der Schule auch dasjenige Interesse nicht versagen, das sie im engern Familienkreise jedem einzelnen Gliede zuwenden. Dann wird auch unsere Rechnung stimmen, d. h. die Rechnung der Schule mit dem Hause; Lehrer und Eltern werden am Schlusse der Schulzeit vergnüglich die Bilanz ziehen und sicherlich ein zufriedenstellendes Resultat erblicken. Es wird gelingen, denn wir haben uns orientirt in Soll und Haben.

Zum deutschen Sprachunterricht.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß der deutsche Sprachunterricht den Mittelpunkt des gesammten Unterrichts in unsern Schulen bilden muß. So vielfach auch denkende Pädagogen das Problem über die Wahl des Schwerpunkts im Schulunterrichte zum Gegenstande nachhaltigen Forschens und stetiger Erwägung gemacht haben, und so verschiedenartig auch practische Schulmänner bemüht gewesen sind, den einen oder andern Unterrichtsgegenstand eine Zeit

lang in den Vordergrund der unterrichtlichen Thätigkeit treten zu lassen: die namhaftesten Lehrer unseres Vaterlandes haben an dem Principe der Gelehrtenschulen festgehalten, die noch in ihrem status quo, wenn auch hier und da durch die Behäufung des Realunterrichts modificirt, dieselben sind, wie ihre Mutterschulen, die mit der Reformation entstanden, und erkennen im Sprachunterrichte den nervus rerum alles Unterrichts. So wie die Gymnasien ihren Unterricht auf die alten Sprachen basiren zur Aneignung der linguistischen und humanistischen Bildung, so finden die anderen Schulen, die nicht Gymnasien sind, im deutschen Sprachunterrichte ihre sicherste Grundlage und ihren schulwissenschaftlichen Schwerpunkt zur Erlangung der Sprach- und allgemeinen Bildung. Letzteres hier unter Zeichnung der Cultivirung des Unterrichts in der Muttersprache nachzuweisen, ist der Zweck dieser Skizze.

Der Zweck alles Unterrichts, den wir als den wesentlichsten Bestandtheil der Erziehung anerkennen, ist Bildung, d. i. der Geisteszustand, in welchem ein Ideal (das Ideal vom Menschen) zur Anschauung gekommen ist und die Kräftigkeit, sich zu realisiren, erlangt hat. Die attributiven Bezeichnungen „Nationalbildung, Humanitätsbildung, religiöse Bildung" 2c. thun nichts zur Sache; sie sind als in Cours gesetzte Ausdrücke nur eine subjective Färbung derselben Idee, wenigstens bei denen, die es redlich meinen und nicht ihr Seelenheil erheulen wollen. Die Erziehungsidee in ihrem Wechselverhältniß zum Unterrichtszwecke beruht aber auf der Bildung zur innern Freiheit, zur Idee des Wohlwollens und verallgemeinerten Civilisationsidee; — oder wenn wir den Gedanken von der unterrichtlichen Seite in ihrem Wechselverhältniß zum Erziehungsprincip fassen, so bezwecken wir die Gefühls-, Verstandes- und vernünftige (Charakter-) Bildung. Kein Unterrichtsgegenstand ist nun geeigneter, diese Verhältnisse besser anzubahnen, als der deutsche Sprachunterricht in seiner zweckmäßigen Darstellung, weil die deutsche Sprache als Unterrichtsobject in derselben Weise Mittel und Zweck beim Unterrichte ist. Die Sprache ist die unerläßliche Bedingung aller Gefühls- und Willensbildung, und der Mensch lernt erst durch die Sprache denken, weil in ihr das geistige Leben des Volkes sowohl in seiner Unmittelbarkeit, als auch in seiner Vermittelung,

oder wie es sich in seinem Fühlen, Streben und Denken offenbart, gleichsam krystallisirt erscheint.

So erhellt denn hieraus der Zweck und die Wichtigkeit des Unterrichts in der Muttersprache im allgemeinen.

Gehen wir nun auf unsere Aufgabe näher ein, indem wir untersuchen, wie dieser Unterricht zur Erlangung der allgemeinen Bildung, die sich als Gefühls=, Verstandes= und vernünftige (Charakter=) Bildung manifestirt, zu cultiviren ist, so bietet sich uns folgendes als beachtenswerth dar.

Die Sprache erscheint zunächst in ihrer primitiven, naturwüchsigen Gestalt, wie sie aus der Unmittelbarkeit des Volkslebens herausgewachsen ist, sowohl ohne logische Form und Fassung, als auch ohne Bestimmtheit und Prägnanz des Ausdrucks, in welcher Weise sie sich des Menschen bemächtigt, ihn erfaßt und beherrscht und sich durch ihn als ihr Werkzeug ausspricht, bis der Mensch, von seinem Instinct sich losgerissen und in das Reich des Geistes, d. i. der Freiheit eingetreten, welches mit dem bewußten Gefühlsleben anhebt, die Sprache unter seine Herrschaft nimmt und, da sie sich nicht mehr durch ihn spricht, zum Bewußtsein derselben gelangt, ihr eine veredelte und verklärte Form gebend. Die Sprache in ihrer naturwüchsigen Gestalt, die Volkssprache, kann wegen ihrer Unvollkommenheit allerdings nicht Unterrichtssprache werden, auch nicht auf der untersten Stufe des Unterrichts; aber zur theilweisen Vergleichung nach Vocabeln und Formen ist sie nicht ganz von der Hand zu weisen, wie denn auch das Lautsystem der neuhochdeutschen Sprache durch diese und die Vergleichung mit den älteren Dialecten zum bessern Verständniß gelangt. Die Sprache in ihrer edeln und verklärten Form, wenn immerhin volksthümlich, zu gewinnen und zur Aneignung zu bringen, ist das Ziel des Unterrichts auf der betreffenden Stufe. Wir wollen vorläufig die Darstellung des Sprachunterrichts, wie er auf dieser Stufe in der Anleitung zur Aneignung und Festhaltung der Sprachformen besteht, mit dem Namen „Sprachpflege“ belegen, von welcher wir die technische Sprachbildung, die vorzugsweise die Gefühlsbildung vermittelt, erwarten und im folgenden auf die Begründung dieser Ansicht eingehen.

Ist die Sprache in ihrer veredelten Form zur Aneignung gelangt, so entsteht das Bedürfniß sie betrachtend und vergleichend zu analysiren, was ohne die Abstraction nicht geschehen

kann; es nimmt die Grammatik ihre Gestalt an, mit welcher, sofern es sich um die Darstellungen handelt, die Stilistik verbunden ist. Diese Stufe ist somit als die die grammatikal-stilistische zu bezeichnen, welche außer dieser Sprachbildung auch die Verstandesbildung fundirt.

Die Sprache erreicht endlich, wie alles Leben, eine Culminationsstufe, auf welche der Volksgeist durch seine Auserwählten, die Prosaiker und Dichter, gehoben wird; die Sprache nimmt einen Brennpunkt an, von welchem aus alle Strahlen des Geisteslebens erwärmend und erleuchtend reflectiren. Sie gewinnt ihre Literatur, welche die Sprache als das Product der Sprache in den verschiedenen Entwickelungsperioden des Volksgeistes darstellt. Der unterrichtliche Sprachzweck wird hier in seiner Vollendung erreicht, indem er theils durch die Lectüre und Interpretation, theils durch die Geschichte der Literatur die literar-historische Bildung vermittelt und durch diese auf die Bildung zur Vernünftigkeit und zum Charakter gestaltend einwirkt.

I. Die Sprachpflege begründet die technische Sprach- und die Gefühlsbildung.

Wir haben oben gesagt, daß zur Aneignung der technischen Sprachbildung von Seiten des Lehrers die sorgsamste und ausgedehnteste Sprachpflege gefordert werde. Unter Sprachpflege verstehen wir die unterrichtliche Einwirkung zur Befähigung für das Verständniß und den Gebrauch der Sprache, so wie die auf bestimmten Regeln beruhende Anleitung behufs der Vermittelung der Sprache. Die Sprachpflege läßt sich demnach in eine directe und indirecte unterscheiden. Erstere, die wir auch die unmittelbare Sprachpflege nennen können, hat es lediglich mit dem Verständniß und dem Gebrauch der Sprache zu thun; letztere, oder die mittelbare, handhabt die Sprache als eigentliches Unterrichtsmittel. Durch die Sprachpflege wird die Sprache in ihrer Form gewonnen; da aber diese von dem Inhalte practisch nicht zu trennen ist, so haben wir nach der Qualität desselben zu fragen.

1. Die directe oder unmittelbare Sprachpflege.

Es liegt nahe, daß mit dem ersten Schuljahre die Sprachpflege beginnen und natürlicherweise einen solchen Inhalt in ihren Bereich

ziehen muß, welcher der im Anfange der Entwickelung begriffenen Natur des Kindes angemessen ist. Hierher gehören demnach die Bezeichnungen oder Namen der Gegenstände, der Thätigkeiten, Zustände und Merkmale derselben, die in dem Anschauungskreise der Kleinen liegen; die Darstellungen der Erlebnisse des Kindes im elterlichen Hause, über sein Verhältniß zu den Eltern und Geschwistern — in den einfachsten sprachlichen Formen, die dem Gedächtnisse wortgetreu und sicher eingeprägt werden müssen. Hieran mögen sich kleinere Sprachstücke anschließen, deren Stoff aus der Sagenwelt, mit welcher sich das Kind ja am liebsten beschäftigt, und aus der Natur, besonders aus der Thierwelt, entlehnt ist, und die immer ein kleines deutliches Bildchen geben müssen, da hier Ausführlichkeit unstatthaft ist. Endlich ist die directe Sprachpflege fortzuführen an einer Anzahl Sprachstücke, welche ihrem Inhalte nach dem naturkundlichen und geographischen Unterrichtszweige angehören und in die Erzählungs- und Beschreibungsform gekleidet sind. Diese Sprachstücke werden dem Schüler vorgelesen oder vorgetragen, und die unmittelbare Auffassung derselben erfolgt durch das Hören, wodurch der sinnliche Stoff in Geistiges, was zunächst der Unmittelbarkeit des Gefühls entspricht, verwandelt wird. Der Schüler reproducirt durch das Nachsprechen, welches hier ganz besonders zu berücksichtigen ist. Das ganze Geheimniß der geistigen Entwickelung liegt überhaupt nur darin, daß Sinnliches fortwährend in Geistiges umgesetzt wird und in umgekehrter Weise Geistiges in der ihm entsprechenden Form in Sinnliches übergeht. Das ist die wesentliche Function des Geistigen-Werdens. Das Gesetz in der Natur bestimmt vermöge seines absoluten Geistigen-Seins die Entwickelung in umgekehrter Weise, indem es continuirlich Geistiges verkörpert. In der geistigen Entwickelung des Schülers sind Hören und Sprechen die Functionen, durch welche das genannte Wechselverhältniß stetig wirksam ist. Eine tiefe Wahrheit ist darin enthalten, daß die Seele ein immaterielles und zugleich sinnliches Wesen ist, d. h. obgleich geistig, doch fähig, äußere Erscheinungen aufzunehmen, welche von ihr zur Geistigkeit verarbeitet werden. Die Behauptung, die Seele sei ein rein-geistiges Wesen kann wohl nur eine theologische sein.

Nur einiges möge hier erwähnt werden:

„Der Geist gestalte sich uranfänglich heraus, ohne irgend welche

Einwirkung; das Kind z. B. sehe nach dem Lichte, weil es einen Geist hat."

Ohne vorherige Einwirkung des Lichts auf das Auge des Kindes, also ohne den sinnlichen Eindruck, ist aber kein Sehen möglich; denn das Sehen ist der Reflex des sinnlichen Eindrucks, die Bethätigung, Geistig-Gewordenes in Sinnliches zurück zu verwandeln.

„Die Pflanze neigt sich nach den Sonnenstrahlen und wächst deshalb;"

aber doch nicht ohne Licht und Wärme.

Hören und Sprechen sind also wesentliche Momente im Unterrichte. In der mechanischen Anwendung wird das Hören zum Lesen und das Sprechen zum Schreiben.

Wird diese directe Sprachpflege längere Zeit geübt, so wird der Schüler befähigt, eine genügende unmittelbare Auffassung zu erwerben und darauf hin die vermittelte Auffassung um so sicherer zu gewinnen.

2. Die indirecte oder mittelbare Sprachpflege.

Die indirecte Sprachpflege benutzt die Sprache als Unterrichtsmittel und nimmt also mehr einen subjectiv-objectiven Charakter an. Zur stofflichen Grundlage eignen sich für diesen Zweck namentlich naturkundliche, geographische und geschichtliche Sprachstücke, die eine größere Ausdehnung und ungleich schwerere Constructionsformen behufs der Vermittelung des Inhalts und der Vorbereitung der Aufsatzform an sich tragen müssen, als die früheren. Gutes Vorlesen oder Vortragen wird zunächst wieder die unmittelbare Auffassung und Reproduction gewinnen lassen. Daran schließt sich die Vermittelung des Inhalts in der Weise, daß entweder das betreffende Stück von seinem Centrum aus bis ins einzelne betrachtet wird, oder aber daß die Verbindung der Gedanken in ihrer Aufeinanderfolge nachgewiesen und so das Ganze construirt wird. Das erstere Verfahren als das analytische wird vor dem letzteren als dem synthesischen den ungleichen Vorzug verdienen, da es einen Einblick in das Verhältniß der Ursache zur Wirkung, des Grundes zur Folge gewährt; während dieses, vom einzelnen ausgehend und allmählich zum Ganzen fortschreitend, nicht so bequem den Ueberblick

über das Ganze verschaffen wird. An diese Sprachstücke schließen sich orthographische und onomatische Uebungen, welche zum Aufschreiben und Lesevortrag derselben führen. Nach gehörigem Memoriren erfolgt der freie Vortrag, welcher als der Anfang der Redeübungen anzusehen ist. Hinsichtlich des Entwickelungsmoments dieser Uebungen erkennen wir darin die Orientirung der Gedanken, wodurch der Uebergang zur folgenden Stufe gebildet wird.

Wir erwarten von der Sprachpflege die technische Sprachbildung, d. i. das Verständniß und den Gebrauch der Sprache in mündlicher und schriftlicher Form, wie sie durch den lebendigen Umgang und durch die Nachahmung gewonnen werden kann; denn sie führt zur Befähigung der Auffassung, insofern das Hören und Sprechen, deren Bedeutung als Entwickelungsmomente wir nachgewiesen haben, geübt wird, und zur Anwendung der Sprache, insofern das Sprechen fortgesetzt und durch die Vermittelung die Anordnung der Gedanken erzielt wird.

Wir ordnen diese Bildung unter die Gemüthsbildung. Es handelt sich hier noch nicht um Reflexionen und sprachliche Erkenntniß, sondern blos um die geistige Unmittelbarkeit, ganz angemessen der kindlichen Natur, die hier über die Receptivität und Reproduction nicht hinauskommt. Die Bewegung der Geistesthätigkeit kommt von außen, erfaßt die Unmittelbarkeit der Auffassung und geht ohne Reflexion wieder nach außen. An die Unmittelbarkeit gewöhnt und in dem Gefühlsleben entwickelt, wird nun auch leicht die Bildung zur Verständigkeit angereiht werden können, die auf der folgenden Stufe zum Hauptzweck gemacht wird.

11. Der grammatikal-stilistische Unterricht begründet in der grammatisch-stilistischen Sprachbildung die Verstandesbildung.

Der grammatikal-stilistische Unterricht hat die Aufgabe, jene sprachliche Bildung zu vermitteln, die, aus der Unmittelbarkeit des Gefühlslebens sich herausgewunden, zur Verständigkeit, zur Intelligenz emporstrebt. Die deutsche Sprachforschung hat in der neuern Zeit die Richtung auf den historischen Gang genommen und dabei auch practische Dinge berührt, wie z. B. die Orthographie; den Fortschritten der Wissenschaft gegenüber darf nun die Schule nicht neutral bleiben. Es lassen sich die Resultate der sprachlichen

Forschung eben so gut in der Schule verwerthen, wie die der naturwissenschaftlichen.

Der Unterricht in der Naturkunde benutzt unter anderm als ein sehr practisches Mittel zur Befestigung in der Kenntniß der Pflanzen das Herbarium, das sich jeder Schüler im Kleinen selbst anlegt, und sichert sich so die Erhaltung des Verständnisses und des Sinnes für das Einzelne und Individuelle. Auch der Unterricht in der Sprachkunde bedarf einer Sammlung, Wörtersammlung, die zugleich den Werth einer Wortbeschreibung (-Erklärung) besitzt. Der Gymnasiast hat seine Vocabularia; der Bürgerschüler muß ein deutsches Wörterbuch haben, das ihm zugleich einen Einblick in das innere Wesen des Wortes gewährt, etymologische Kenntnisse und für die ursprüngliche Bedeutung des Wortes ein offenes Verständniß verschafft. Dann gibt ihm seine Wörtersammlung nicht blos Anlaß und Stoff zu Gedächtniß-, sondern auch zu Denkübungen, zu welchen es nur einer Anleitung seitens des Lehrers bedarf. Gewiß haben die Schulen der Denkübungen, die erhabenen Andenkens Zerrenner pflegte, mehr Gutes gestiftet als die neuen Schulen der bloßen Memorirübungen à la Stiehl. Wir müssen wieder einen Schritt rückwärts thun zu den Denkübungen, und einen Schritt vorwärts: nämlich die Sprachübungen in dem Maße der neuen historischen Forschungen auf dem Gebiete der Grammatik und Lexikologie in der Schule verwerthen.

Auch mit der Mathematik haben diese sprachlichen Studien einige Verwandtschaft. Unter dem Wurzelausziehen oder Radiciren versteht man bekanntlich in der Mathematik dasjenige Verfahren, nach welchem die Basis einer beliebigen Größe, welche als eine Potenz anzusehen ist, gefunden wird. Die gegebene Größe ist der individualisirte, die Wurzel der generalisirte Begriff. In demselben Sinne würde auch im Sprachunterrichte von einem Wurzelausziehen die Rede sein können. Auch hier erscheinen die Wurzelwörter in allgemeiner Bedeutung, gegenüber den abgeleiteten und zusammengesetzten Wörtern als gewissen Potenzen des Wurzelbegriffs.

Es wird im gemeinen Leben und in unserer Zeit viel geschwatzt und wenig geredet, viel geschrieben und wenig gedacht. Wenn jedes Wort, das gesprochen oder geschrieben wird, stets eine feste Gestalt im Geiste gewonnen hätte, so würde über Begriffsverwirrung und

Desorientirung der Gedanken kein Wort zu verlieren sein; wenn jedes gesprochene oder geschriebene Wort im Lichte seiner Urbedeutung gehandhabt würde, so würden auch die Gedanken hell und licht sein. Zahlbegriffe sind erst dann deutlich, wenn sie nach dem Maßstabe der Einheit aufgefaßt werden; Wortbegriffe werden erst verstanden, wenn sie der Auffassung des Wurzelbegriffs gewürdigt werden. Es wird viel gelesen und wenig behalten, viel auswendig gelernt und viel vergessen. Die Denkmäler deutscher Sprachkunst und Wissenschaft, welche in den Meisterwerken unserer Classiker vor uns stehen, werden wohl gelesen, wie wenig bleibt aber haften! So wie die Pflanze nur in Licht und Wärme gedeiht, so kann das Wort auch nur einen fruchtbaren Boden finden, wenn das Licht des Verständnisses scheint, zugleich das Herz erwärmend.

Der Entwickelung der Sprache gemäß erhebt sich der allgemeine Begriff, der im Wurzelworte niedergelegt ist, je complicirter die Ableitungen und Zusammensetzungen werden, desto mehr zu den besondersten Vorstellungen in aufsteigender Linie. Dieser Vorgang muß vorausgesetzt werden, wenn abgeleitete und zusammengesetzte Wörter in absteigender Linie zurück bis auf die einfachste Wortform und deren Begriff verfolgt werden. Das Verständniß überhaupt gründet sich auf die Unterordnung der besonderen Vorstellungen unter allgemeine Begriffe, und die Anwendung allgemeiner auf besondere. Das Besondere ruht im Allgemeinen; das Allgemeine existirt nur im Besondern. Das Allgemeine ist das Sein, das Besondere das Nichtsein; das Allgemeine bleibt, das Besondere vergeht.

Der Unterricht in der Syntax hat es der Hauptsache nach mit den logischen Scheidungen und der Satzgliederung zu thun. Unter logischen Scheidungen verstehen wir die Auseinandersetzung über den Inhalt des ganzen Satzes, ob derselbe eine Behauptung, ein Befehl, eine Bitte, Aufforderung, Ermunterung, Warnung, ein Rath, Entschluß, ein Wunsch ist. Bei der Gliederung des Satzes würde zur Sprache kommen, ob der Gegenstand der Rede eine Person oder Sache, einen abstracten Gegenstand, eine Gattung u. s. w. bezeichnet; ob bei den Unterscheidungen der Aussage der Unterschied im Begriffe des aussagenden Zeitworts, oder im Objecte, oder in den adverbialen Bestimmungen liegt. Für alle diese Unterschiede ist nach erfolgter Auffassung der grammatikalische

Ausdruck zu geben. Es wird also gesagt, was ein einfacher und zusammengesetzter Satz, was ein Erzählungs-, Befehls-, Fragesatz u. s. w., was Subject und Prädicat, was Activum und Passivum, was Object und adverbiale Bestimmung ist. Das sprachliche Material ist aus beschreibenden und erzählenden Sprachstücken, sowie aus Sentenzen zu entnehmen.

Inwiefern durch diesen Unterricht der stilistische angebaut wird und mit demselben verbunden werden kann, ist leicht ersichtlich.

Der grammatikal-stilistische Unterricht influencirt höchst wesentlich auf die Verstandesbildung. Sehen wir auf die grammatischen Formen, so ist augenscheinlich, daß sie, weil aus der Bestimmtheit des Begriffs hervorgegangen, auch wieder zu derselben hinführen. Der Schüler wird an Abstractionen gewöhnt, und die kann nur der Verstand machen. Die Bewegung der Geistesthätigkeit in den Begriffen und ihren Ausdrücken befestigt den Begriff und lehrt also erkennen. Alle feineren Nüancirungen der Begriffe nimmt der Verstand wahr und gestaltet die bestimmte Erkenntniß, welche die quantitative Einheit des Vorgestellten und der Vorstellung und die qualitative Verschiedenheit zwischen ihnen in sich schließt.

Die Begriffsverbindung zur Idee und die Ideenassociation in theoretischer Hinsicht, wie sie zur Vernünftigkeit bildet, und in practischer, wie sie auf unser sittliches Handeln Einfluß hat, wird auf der nächstfolgenden Stufe erreicht, welche wir die literar-historische genannt haben.

III. Der literar-historische Unterricht begründet neben der literar-historischen Bildung in summa die Charakterbildung.

Das Mittel zur literar-historischen Bildung, welche die Grundlage aller Charakterbildung ist, weil sich in ihr das Schöne mit dem Erhabnen vereinigt, ist derjenige Unterricht, welcher es auf die Kenntniß unserer deutschen Classiker absieht. Es kommt freilich wesentlich auf die methodische Auswahl der zu lesenden Stücke der vorzüglichsten Schriftsteller an, die zugleich nach dem strengen sittlichen Gesichtspunkte ausgewählt werden müssen, um einer gediegenen Bildung wahrhaft nützlich werden zu können, abgesehen von den mancherlei Nebenzwecken, die dieser Unterricht sonst noch erreicht, insbesondere, daß derselbe dazu beitrage, die Zöglinge mit ihrem Volke bekannt zu machen, damit sie es lieben lernen;

denn was man nicht kennt, kann man auch nicht lieben. Bei der zu treffenden Auswahl ist außerdem noch ein didactisches Moment zu berücksichtigen, welches das unterscheiden lehrt, was in der Classe, was privatim und was theilweise in der Classe, theilweise privatim gelesen werden soll. Gehen wir endlich noch von dem Princip des Fortschritts vom Leichtern zum Schwerern im Unterrichte aus, so könnte sich im allgemeinen folgende Auswahl als eine zweckmäßige erweisen.

Zunächst seien eine Anzahl Schiller'scher und Göthe'scher Balladen und Romanzen auszuwählen, nebst einer kleinen Anzahl größerer lyrisch-didactischer Gedichte Schiller's, die sämmtlich in der Classe gelesen werden können. Demnächst mag sich die Lectüre anschließen an „Wilhelm Tell", der in der Classe zu lesen ist, an „die Jungfrau von Orleans", an den „Cid", welche Stücke privatim gelesen werden mögen, und an den „Dreißigjährigen Krieg", der theilweise in der Classe, theilweise privatim gelesen werden kann. Endlich bleibt als Lectüre übrig für den Ausgang des literarischen Unterrichts „Maria Stuart, Hermann und Dorothea, Tasso, Iphigenia, Stellen aus dem Laokoon und Nathan", welche Schriften in der Classe zu lesen sind. Für den Privatgebrauch eignen sich „Don Carlos, Luise, und Minna von Barnhelm", und als für die Schule und das Haus abwechselnde Lectüre „Götz von Berlichingen, Wallenstein, Homer von Voß" und leichtere prosaische Aufsätze Schiller's.

Wir wollen in der Auswahl und Anordnung der classischen Stücke hier durchaus nicht maßgebend sein, finden aber in einer solchen Sammlung den Brennpunkt literarischer Bildung für die Oberstufen einer wohlorganisirten Bürgerschule. Daß es hierbei wesentlich, was die Interpretation anbelangt, wie überhaupt bei jedem Unterrichte auf die Tüchtigkeit des Lehrers ankommt, versteht sich von selbst. Ebenso versteht sich wohl von selbst, daß zum allgemeinen Verständniß der Dichtungen und als Einführung in die Literaturgeschichte ein Unterricht in der Metrik und Poetik vorausgegangen sein muß.

Kann irgend ein Unterricht zweckmäßiger auf die Charakterbildung des Zöglings einwirken, so ist es der literar-historische Unterricht, der aus der Quelle genommen ist, welcher die wahrsten Charaktere abspiegelt, der seine Fäden in die Gedankengewebe unserer größten Geister eingreifen läßt. Der Dichter hat ein Gefühl, einen

Gedanken, den zur Kunstdarstellung zu bringen seine Aufgabe ist. Er sucht nach einem historischen Stoffe, weil ihm sein Gefühl zu wenig als Autorität gilt, und, indem er nicht den ganzen Stoff verarbeitet, sucht er nur diejenige Seite desselben darzustellen, die seinem innersten Wesen entspricht. Das Studium des Historischen hilft wenig zum Verständniß des Kunstwerkes, sondern das sich Hineinversetzen in die Stimmung und den Geist des Dichters verhilft zum Verstehen. Wir verhalten uns dabei nicht receptiv, sondern sind selbstschaffend, wie der Dichter. Die Gedankenwelt des Dichters ist, obgleich auf dem Volksgeiste seiner Zeit ruhend, doch eine über das Niveau desselben erhabene, und gibt also Anhaltepunkte für die Aneignung theoretischer Einsicht, die zur Vernünftigkeit anleitet, d. i. die Erkenntniß vom Wissen. Es kann aber keinen Charakter geben ohne Einsicht, und wahre Einsicht gestaltet sich zum Charakter.

So bezweckt also der literar-historische Unterricht Charakterbildung im allgemeinsten Sinne, der grammatikal-stilistische die intelligente Bildung und die Sprachpflege die Gefühlsbildung. Keine Stufe der Bildung kann der andern entbehren, sondern jede basirt auf der andern. Von dem instinctiven Fühlen erhebt sich der Mensch zur Klarheit im Denken, welches die Vorstellungen durch die Abstraction gewinnen läßt, und die gewordenen Begriffe durchdringen einander behufs der Gestaltung zur Idee, die nach ihrem theoretischen Werthe Erkenntniß, und nach ihrem practischen der Wille des Guten ist. Dadurch ist die Bildung gewonnen, die das Ideal vom Menschen in sich trägt und auf der innern Freiheit, auf der Idee des Wohlwollens und der Civilisationsidee beruht; darin besteht das Werk der Erziehung, die aber ohne Unterricht, d. i. ohne den erziehenden Unterricht, nicht möglich ist. Der deutsche Sprachunterricht ist nun vermöge seiner geistigen Lebensgestaltungsfähigkeit ganz besonders zur Erreichung dieses Zweckes geeignet, weshalb wir in ihm den Schwerpunkt des gesammten Unterrichts finden, wenn er erziehungsgemäß cultivirt wird.

Schiller's Weltansicht im „Don Carlos".

(Eine literarische Studie.)

Schiller ist der Lieblingsdichter der deutschen Nation hauptsächlich dadurch geworden, daß er Gegenstände der Philosophie, der Wissenschaft, der Religion aus der Schule in die Gesellschaft hinüberleitete, der Gelehrsamkeit eine Weltbildung an die Seite stellte, welche die bedeutendsten Momente der Cultur in weite Kreise ausbreitete. Schiller ist unser geworden, weil er die Bewegungen im Leben der Nation und der gesammten Menschheit in den wichtigsten Verhältnissen vertrat. Das Zeitalter rang nach einer freien Wissenschaft, welche die Grundbedingung der Energie und Reinheit des Charakters ist, nach einer freien Kirche und nach einem freien Vaterlande. Dieses Ringen und Denken war Schiller's Streben und Denken, und er offenbarte es in allen seinen Schriften, am vollkommensten in seinen Dramen, die in einem fast planmäßigen Stufengange die politische und sittliche Entwickelung seiner Gegenwart zeigen. Aus allen athmet der Geist der Freiheit, der mit seinen Schwingen die gefesselte Welt überflügelt und seinen Thron aufschlägt, „wo der Markstein der Schöpfung steht", der sich über den Staub emporschwingt zu den ewigen Räumen des Lichts. Das Geistesringen der geläuterten Menschheit manifestirt sich in ihm schöner als je in eines Menschen Brust, sein Reich ist nicht von dieser Welt, sein Leben ist das eines ewigen Helden.

So finden wir überall in Schiller's Werken seine liebenswürdige Subjectivität durchleuchten, die in der Idealisirung des Gegenstandes sich selbst genügt und in ihrem Ausflusse zur Entfaltung des Culturlebens, eines so wesentlichen Theils des Nationallebens, beiträgt. Das Drama war das Mittel, wodurch er wirkte. Schiller war nicht dazu bestimmt, um durch seine Kathederweisheit auf einige Auserwählte zu wirken, sondern die Vorsehung hatte ihn berufen, um das Werk der Menschenbildung und den Aufbau des Gottesreichs fortzuführen durch seine Dramen, durch seine Helden, die die Sprache des Himmels vernehmlicher verkünden als die Worte der Schulweisheit. Er war Philosoph in einem andern Sinne als unsere Schulphilosophen, ein Philosoph des Lebens.

Wir gehen nun auf Schiller's Lebensphilosophie ein, wie sie

sich in dem Drama „Don Carlos“ herausstellt, und ziehen damit verwandte Gegenstände in Betracht.

Hier steht er innerhalb seiner Schöpfungen, die Leidenschaftlichkeit seiner Gefühle, die in den „Räubern“, in „Fiesco“, in „Cabale und Liebe“ so furchtbar tobte, hat sich abgestreift, und die Gärung seiner Ideen ist gereinigt durch ernste Studien. Der Marquis von Posa ist das Organ für des Dichters Weltansicht. Dieser Held ist ein muthiger Jüngling, der die heiligsten Ideen der Menschheit auf dem Grunde der Freiheit in sich birgt und als Märtyrer für seine Ideen stirbt. Mitten in einer Zeit der traurigsten Unterdrückung ersteht er als ein Apostel der Freiheit; zwischen Finsterniß und Licht aufgewachsen, verkündet er das Licht der Welt; im Kerker der despotischen Gewalt und der Vorurtheile eines blinden Glaubens zugleich verschmachtend, träumt er den großen Freiheitstraum. Das Licht der Reformation, nur noch unter einem Scheffel glimmend, wurde von wenigen gehütet; Posa erkannte dies Fünklein, und er wollte es hervorziehen zum Schrecken der Tyrannen und zur Freude der Weisen. Vereinsamt in seinem Streben suchte er eine Gelegenheit im Bunde zu stehen: hier wohlthätig wirkend auf einen ehemals gleichgestimmten Freund, dort furchtbar mahnend vor dem Throne eines Tyrannen, dem die Menschheit den Namen „des Grausamen“ gab. Der Träger jener großen Freiheitsidee bedurfte eines Organs zur Vermittelung derselben, damit, wenn er selbst verunglückte, doch ein treuer Anhänger und feuriger Verehrer der Idee übrig blieb. Dieses Organ war ein Königssohn, ihm nahe stehend an Alter, durch Jugendfreundschaft, durch den Grundton der Gesinnung, aber unterschieden von ihm durch geringere Energie des Charakters, durch schwächere Empfänglichkeit für die Weisheit. Don Carlos ist in Träumereien versunken, unfähig geworden für das klare Bewußtsein der Freiheitsidee, für ein Leben zu großen Thaten scheinbar verloren. Die Freiheitsidee in ihm wiederzuerwecken ist Posa's nächster Zweck. Die Veranlassung dazu ist gegeben, es ist der Aufstand in den Niederlanden. Mit hinreißender Beredsamkeit ruft Posa in ihm die Erinnerung an die frühern Tage wach, als es ihm

Feurig durch die Wangen lief, wenn man
Von Freiheit sprach —

und sein nächster Zweck an ihm ist erreicht: Don Carlos

Will Flandern retten!

Mit diesem Entschlusse eilt er zu seinem Vater.

Philipp repräsentirt den Despotismus in der Familie und im Staate. Der Infant war bereits sechs Jahre alt, als der unnatürliche Vater ihn zuerst gesehen. Auch seiner Gemahlin steht er streng und finster gegenüber, sie abstoßend durch eine unzarte Sprache sowie durch Aufrechterhaltung der strengsten Hofetikette, so daß die Königin in tiefem Schmerze ausrufen muß:

In meinem Frankreich war's doch anders.

Die Hofdamen behandelt er mit Härte, in seinem königlichen Zorne sagt er der Marquise Mondecar:

Deswegen
Vergönn' ich Ihnen zehen Jahre Zeit,
Fern von Madrid darüber nachzudenken.

Selbst den Granden seines Reichs widmet er kein Vertrauen, er tritt dem Grafen Lerma finster entgegen mit den Worten:

Ihr redet gut, den Vater zu bestechen.

Als Despot im Staate wüthet er gegen die freiheitsliebenden Niederländer, die von der Idee der Reformation erwärmt und für die Freiheit enthusiasmirt sind; er will sie dem Blutgerichte der Inquisition überantworten.

So zeigt sich der Despotismus des Königs, in dessen Staaten „die Sonne nie auf- und unterging". Ihm gegenüber das Evangelium der Wahrheit zu verkünden, die Idee der Völkerfreiheit zu proclamiren, erscheint der Marquis Posa, unbekümmert darum, einzig und allein im heiligen Dienste der Wahrheit, des Genius der Menschheit. Er verlangt Denkfreiheit:

Darf meine Bruderliebe
Sich zur Verkürzung meines Bruders borgen?
Weiß ich ihn glücklich, eh' er denken darf?
— — — — — — — — —
Ich bin gefährlich, weil
Ich über mich gedacht.

Aber nicht in Leidenschaftlichkeit dringt er schon jetzt auf Ausführung dieser Idee: „das Jahrhundert (weiß er) ist seinem Ideale noch nicht reif", ein späteres kann erst dafür empfänglich werden. Der König kann nicht erhaben über Menschenwürde denken; er sieht selbst da Schmeichler, wo die reinste Wahrheit quillt; sein ganzer Gedankenkreis war nicht geeignet, den Menschen kennen zu lernen

und ihn zu ehren. Posa verkündet ihm den Menschen, er verkündet ihm „das kräftige, große Volk, das gute Volk von Flandern und Brabant", und verlangt im Namen desselben — Freiheit:

Geben Sie
Gedankenfreiheit!

Das Naturreich ist ein Reich der Freiheit, und die Menschheit soll es auch sein:

Stellen Sie der Menschheit
Verlor'nen Adel wieder her.

Der König, der zum ersten male solche Worte vernommen, warnt den Helden vor seiner Inquisition, verspricht ihm aber, daß er unter seinen Augen fortfahren dürfe Mensch zu sein. Aber der edle Marquis bittet nicht für sich, sondern für seine Mitbürger. Die Königin ist eine weichgestimmte Seele, die sich freut,

Wenn der Freiheit endlich
Noch diese Zuflucht in Europa bliebe.

Eine andere Seite der Freiheitsidee und eine allgemeinere ist die Humanitätsidee, die Posa gegenüber der Staatsweisheit des Regenten vertheidigt. Der König äußert zum Marquis:

Ihr werdet anders denken, kennet Ihr
Den Menschen erst wie ich —

und zu Carlos sagt er:

Und Schrecken bändigt die Empörung nur —
Erbarmung hieße Wahnsinn.

Von der Humanitätsidee erfüllt, erwidert der Marquis:

Ich bin — ich muß
Gestehen, Sire, — sogleich nicht vorbereitet,
Was ich als Bürger dieser Welt gedacht,
In Worte Ihres Unterthans zu kleiden.
— — — — — — —
Ich liebe die Menschheit,
Ich lebe ein Bürger derer, welche kommen werden.
— — — — — — —
Sanftere Jahrhunderte
Verdrängen Philipp's Zeiten,
Die bringen mild're Weisheit; Bürgerglück
Wird dann versöhnt mit Fürstengröße wandeln.

So diente Schiller durch seine Dichtung den politischen Interessen des Zeitalters.

Wenn nun auch einige Literarhistoriker die sittlich-religiöse Freiheitsidee in Schiller fern gehalten wissen wollen, so können wir doch nicht umhin zu behaupten — und warum sollte auch dieser wichtige Factor des Culturlebens bei Schiller ausgeschlossen sein, der an allen Bewegungen des Nationallebens den thätigsten Antheil nahm? — daß auch diese Idee in seinen Dramen vertreten ist und nicht auf die geringfügigste Weise. Das Vermächtniß der Reformation wurde von dem Zeitalter in seinem vollen Werthe erkannt, und auch Schiller bewährte sich als ein Vertheidiger des protestantischen Princips der Glaubensfreiheit. Denkfreiheit aber und Glaubensfreiheit sind nur Momente eines und desselben Gedankens. Und so fahren diese Ideen wie Blitze auch durch Schiller's Dramen. Im „Don Carlos" spricht der katholische König rasch bewegt zu dem Marquis:

Ihr seid ein Protestant.

Der Beichtvater des Königs fürchtet für die Kirche:

Der Infant hegt einen schrecklichen Entwurf,
Den rasenden Entwurf, Regent zu sein
Und unsern heil'gen Glauben zu entbehren.
Er denkt!

— — — — — — — —

Er und die Königin sind eins.
Schon schleicht, verborgen zwar, in beider Brust
Das Gift der Neuerer. —

Es war Schiller's eigenthümliche Weise, seine Ideen in die Wirklichkeit hineinzutragen und die Dinge zu dem zu machen, wofür er sie hielt; jedes seiner Werke trägt den Stempel des Idealen an sich. So übertrug er auch seine Ideen über die Menschheit auf das Individuum und vindicirte diesem alles, was die Gattung ausmacht. Posa ist gleichfalls über die Grenzen der Individualität hinausgerückt und in die Welt der Ideale versetzt. Schiller predigte nach Goethe's Ausspruch das Evangelium der Freiheit, er erkannte, daß die Aufgabe des Dichters das Menschliche sei, und so suchte er seine Individualität selbst zur reinsten und vortrefflichsten Menschheit hinaufzuläutern. Ueberall ist das Menschliche in der Menschheit, was er — der Dichter der ewigen Menschheit — mit seiner Freiheitsdichtung will. Was erkannte nun aber der Dichter als das Wesentliche des Menschlichen? Der freie Wille ist überall das Wesentliche. Und so war sein ganzes Streben darauf gerichtet, den moralischen Willen des Menschen zur Anerkennung und Darstellung zu bringen.

Er that es durch das Drama, Kant durch die Schule. Schiller war der Philosoph des Lebens, Kant der Philosoph der Schule. Schiller theilt mit Kant den Zug nach dem moralischen Ideal; es lebte in Schiller's Seele, bevor er die Formel der Philosophie kannte. Und so ist denn der Grundzug der Schiller'schen Dichtungen die Kant'sche Philosophie, die Idee, daß sich die Freiheit der Menschheit in der Freiheit aller Individuen vollziehen soll, oder, wie Kant es nennt, „in der Freiheit des Subjects". Schiller wirkte erziehend, Kant unterrichtend; beide aber in derselben Idee, in der Idee der ewigen Wahrheit. Die Menschheit zu ihrer sittlichen Bestimmung zu erziehen, ist die große Idee, welche die Weisen des Alterthums in den ägyptischen Mysterien pflegten und die auf dem griechischen Boden neu erblühte; es ist die Idee, die Moses trieb, den jüdischen Cultus zu erschaffen; es ist die Idee des Weisen von Nazareth, der das große Wort verkündete: „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst"; es ist die Idee des großen Reformators des sechzehnten Jahrhunderts, die ihren Ausfluß in Religion und Wissenschaft, in Philosophie und Leben fand. Schiller gab dieser Idee eine künstlerische Vollendung für das Leben, Kant verschaffte ihr einen wissenschaftlichen Ausbau für die Schule. An dieser wissenschaftlichen Arbeit Kant's bildete und läuterte Schiller sich und wurde dadurch der Schöpfer seiner größten Dramen, des „Wallenstein" und „Tell."

Dem „Don Carlos" laufen die „Philosophischen Briefe" parallel sowohl dem Inhalte als auch der Zeit ihrer Entstehung nach. Sie sollen, wie Schiller selber sagt, „die Epochen der Vernunft und ihre Schicksale behandeln." In denselben schwebt Schiller etwas vor von einem Sittengesetz, welches Kant den Kategorischen Imperativ genannt hatte. Aber dem Gedanken muß des Dichters Empfindung weichen, und so schaffte er sich eine Philosophie der Empfindung. So sehr Schiller nun auch ein Anhänger der Kant'schen Philosophie ist, so weicht er doch dadurch von derselben ab, daß er die Moralität der Aesthetik zugesellt und das Moralische im Aesthetischen aufgehen läßt. Dadurch charakterisirt sich aber wieder der Dichter, und deshalb müssen wir dem Schiller'schen Standpunkte Gerechtigkeit widerfahren lassen.

In den „Philosophischen Briefen" spricht Schiller den Gedanken aus, durch welchen die Entwickelungsgeschichte Posa's im Drama

erläutert wird: „Ein erleuchteter Verstand veredelt auch die Gesinnungen; der Kopf muß das Herz bilden."

Carlos hatte einen Anflug von Posa's Menschlichkeitsidee bekommen, ohne sie zu fassen. Deshalb klagt er in den „Philosophischen Briefen" als Julius: „Rafael hat mich denken gelehrt, und ich bin auf dem Wege, meine Erschaffung zu beweinen."

Das erwachte Denken fragt nach dem Ursprunge des Daseins und kommt zu dem Schlusse:

„Ich gebe den Schöpfer auf, sobald ich an einen Gott glaube."

Auf dieser Stufe beunruhigt den Menschen das Denken:

„Du hast mir den Glauben gestohlen, der mir Frieden gab. Du hast mich verachten gelehrt, wo ich anbetete."

„Ich habe deiner Stimme gehorcht, habe alle Meinungen aufgeopfert: meine Vernunft ist mir jetzt alles."

Die neue Periode des Denkens hebt da an, wo es sich als ein Freies erfaßt, als das Wesen des Geistes:

„Du hast mich herausgeführt an den Tag; das goldene Licht und die unermeßliche Freie haben meine Augen entzückt."

„Du hast mich in einen Bürger des Universums verwandelt."

„Die Vernunft ist die einzige Monarchie in der Geisterwelt; ich trug meinen Kaiserthron in meinem Gehirne."

„Alle Geister — eine Stufe tiefer unter dem vollkommensten Geist — sind meine Mitbrüder, weil wir alle einer Regel gehorchen, einem Oberherrn huldigen."

Aber die Erkenntniß hat ihre Grenzen, über welche wir nicht hinwegkönnen:

„Dieser freie emporstrebende Geist ist in das starre, unwandelbare Uhrwerk eines sterblichen Körpers geflochten, mit seinen kleinen Bedürfnissen vermengt, seinen kleinen Schicksalen angejocht."

„Dieser Gott ist in eine Welt von Würmern verwiesen."

„Die Vernunft ist eine Fackel in einem Kerker — ich bin nicht glücklich."

Seinem Julius tritt nun Rafael gegenüber. Er läßt ihn allein, damit er seine Krankheit übersteht und vor einem Rückfall sicher ist. Es reut ihn nicht, daß er ihn aus seinem süßen Traume geweckt habe, wenngleich er zugesteht, daß sein jetziger Zustand peinlich ist. Er hat nur eine Krisis beschleunigt, die solchen Seelen wie Julius bevorsteht.

„Es gibt Lagen, in denen es schrecklich ist, an Wahrheit und Tugend zu verzweifeln.“

Diese will er ihm ersparen in der geeignetsten Lebensperiode, in welcher „Wahrheit und Irrthum noch nicht in das Interesse verwickelt sind.“

„Undankbarer, du schmähest die Vernunft, du vergissest, was sie dir schon für Freuden geschenkt hat.“

Seine bisherige Lebensanschauung gibt nun Julius in seiner Theosophie. Sie ist die Antwort auf die Frage: Wie müssen wir uns Gott und die Natur vorstellen, wenn sich in der Harmonie der Seelen der göttliche Zweck der Welt und damit unsere höchste Bestimmung erfüllen soll?

„Die Natur ist das vollkommene Ebenbild des göttlichen Wesens. Gott und Natur sind zwei Größen, die sich vollkommen gleich sind. Die Sittlichkeit schließt jede Art des Eigennutzes aus. Ich glaube an die Wirklichkeit einer uneigennützigen Liebe.“

„Aber das Universum ist kein reiner Abdruck eines Ideals, wie das vollendete Werk eines menschlichen Künstlers.“

„Du sollst“, fährt Rafael fort, „zu einer höhern Freiheit des Geistes gelangen.“

„Das gewöhnliche Ziel der frühesten Bildung ist Unterjochung des Geistes, und von allen Erziehungskünsten gelingt dies fast immer am ersten.“

„Alles kam darauf an, dich auf den Werth des Selbstdenkens aufmerksam zu machen und dir Zutrauen zu deinen eigenen Kräften einzuflößen.“

„Das Bewußtsein des Adels deiner Seele in dir zu beleben, das ist mein Zweck.“

Dem kritischen Philosophen begegnet Schiller in dem Gedanken:

„Es ist ein gewöhnliches Vorurtheil, die Größe des Menschen nach dem Stoffe zu schätzen, womit er sich beschäftigt, nicht nach der Art, wie er ihn bearbeitet.“

Die höhere Vollkommenheit kann in unserer jetzigen Beschränktheit nicht von uns gefaßt werden:

„Jede Stufe, die wir auf der Leiter der Wesen emporsteigen, wird uns für diesen Kunstgenuß empfänglicher machen, aber auch

alsdann hat er seinen Werth nur als Mittel, nur insofern er uns zu ähnlicher Thätigkeit begeistert."

„Dem edlen Menschen fehlt es weder an Stoff zur Wirksamkeit noch an Kräften, um selbst in seiner Sphäre Schöpfer zu sein."

„Erst muß dir der Umfang deiner Kräfte völlig bekannt werden, ehe du den Werth ihrer freiesten Aeußerung schätzen kannst."

Als Schlußsätze ziehen wir aus den „Philosophischen Briefen" die beiden Hauptgedanken von Schiller's Philosophiren, nämlich, daß der Weise verzichten muß auf das egoistische Glück am sinnlichen Weltgenuß und nur Befriedigung findet in der sittlichen Idee der Menschheit, und daß er verzichten muß auf das Begreifen der göttlichen Schöpfung und statt dessen in seiner eigenen Sphäre selbstschöpferisch zu wirken sich bemüht. Mit dem ersten Satze steht Schiller innerhalb des Ideals der Kant'schen Sittlichkeit, mit dem zweiten wendet er sich seinem Künstlerberufe zu.

Und so bringt der Dichter aus dem idealen Bewußtsein der Humanität und einer höhern Lebensordnung Licht und Frieden in das trübe Chaos der Erscheinungen.

Zum Unterricht in den neuern Sprachen.

Daß der Schüler einer Bürgerschule wenigstens eine der neuern Sprachen erlerne, ist eine pädagogische Forderung und eine schon längst beschaffte Einrichtung in den meisten Schulen. Entweder ist der Unterricht in der französischen Sprache eingeführt, oder der englische Sprachunterricht, und an Schulen, die sich ganz besonders der gemeindlichen Fürsorge zu erfreuen haben, finden wir französischen und englischen Sprachunterricht. Es ist kaum nöthig, darauf hinzuweisen, daß zum bessern Verständniß des Deutschen die Kenntniß einer fremden Sprache nöthig ist; denn nichts ist geeigneter zur Klarheit zu führen, als die Vergleichung. Darum soll auch beim deutschen Unterricht die Rücksicht der Vergleichung mit dem Französischen, resp. Englischen, resp. beiden Sprachen zugleich nie außer Acht gelassen werden, ebenso, was sich von selbst versteht, wie der Unterricht im Französischen oder Englischen ohne vergleichende

Anknüpfung ans Deutsche, an dessen Formen und Regeln, nicht wohl zu ertheilen ist. Wenn nun auch der fremdsprachliche Unterricht zunächst blos den einen Zweck erreichte, zum tiefern Verständnisse des Deutschen beizutragen, so ist die Ertheilung desselben keine überflüssige Sache; aber — wer wollte es leugnen — dieser Unterricht hat nicht minder als der deutsche Unterricht jene geistige und sittliche Kraft, die zur Humanität führt. Daher ist es auch unverantwortlich, daß der fremdsprachliche Unterricht an Schulen in solchen Städten vernachlässigt ist, deren Schuletat recht anständige Ziffern vertreten; freilich wird da viel Geld für unnütze Schulzwecke verausgabt. Weiß Gott! Die hochweisen Herren Gemeinde- und Stadträthe, die gegen die Ertheilung des fremden Sprachunterrichts in den Bürgerschulen sich auflehnen, kommen zumeist über den philiströsen Standpunkt nicht hinaus, daß, weil es der Unterricht zu einer Fertigkeit im Sprechen der fremden Sprache doch nicht bringe, derselbe nutzlos sei. Es sind ausgetrocknete Nützlichkeitsmenschen, die den Werth einer Sache nach dem Meter messen oder nach dem Kilogramm abwägen, dagegen für die incommensurablen Güter des Geistes weder Angebot noch Nachfrage kennen, Groschengesichter mit scharfem, oder abgeschliffenem Gepräge.

Was über den Zweck des deutschsprachlichen Unterrichts oben gesagt worden ist, hat seine volle Giltigkeit auch für den Unterricht in fremden Sprachen. Wir lehnen aber für letztern ganz entschieden ab, eine Nützlichkeitsmethode anzuwenden, die den Lernenden sobald wie möglich zum Sprechen führe. Das Sprechen einer fremden Sprache ist nach unserm Dafürhalten überhaupt nicht Zweck des Schulunterrichts, wohl aber die von Anbeginn des Unterrichts an wirksame absichtliche Anleitung zum Sprechenlernen. Wir verwerfen die Sprachtrichter, nach welchen jede Sprache in sechs Monaten zu erlernen ist, die Kunst, eine Sprache in vierundzwanzig Stunden sprechen, schreiben und lesen zu lernen, und dergleichen Unsinn mehr. Die Aneignung von Sprachkenntnissen verlangt ein Studium, nicht von gewissen Wochen oder Monaten, sondern ein anhaltendes.

Um nicht wieder manches zu sagen, was bei dem deutschen Unterricht schon vorgekommen ist, wollen wir an dieser Stelle blos darauf eingehen, wie der Schulunterricht in dem Elementarcursus, den wir auf ein Jahr berechnen, zu verfahren habe. Wir lassen

den französischen Unterricht in der dritten Classe, und den englischen in der zweiten beginnen; der deutsche Sprachunterricht hat bis zum Eintritt des französischen bereits solche Fortschritte gemacht, daß er die Elementar- und Formenlehre absolvirt und die Syntax begonnen hat.

Die Natur des Unterrichtsstoffes und der Zweck des Unterrichts als eines geistbildenden nöthigen uns, von der sogenannten Hamilton'schen Lehrmethode hier ganz abzusehen, also Ahn, Seidenstücker u. s. w. zu verwerfen. Die sprachlichen Erscheinungen sollen mit Bewußtheit aufgefaßt werden, also im Zusammenhange mit den grammatischen Gesetzen und Regeln, doch so, daß dieselben nach didactischen Grundsätzen mit Berücksichtigung des Fortschreitens vom Einfachen zum Zusammengesetzten geordnet sind. Wir stützen uns auf die Mager'sche Schule, der auch Ploetz angehört, und legen den Werth auf eine vorgrammatische Schule, die ihrer Natur nach schon grammatisch, aber noch nicht systematisch-grammatisch genannt werden kann, in welcher auch das Wesentlichste aus der Syntax mit in die Formenlehre schon aufzunehmen ist. Das lexikalische Element der Sprache tritt in Verbindung mit dem grammatischen auf, jedes mit voller Berechtigung, keines in secundärer Beziehung.

Wir stellen zunächst einen vorgrammatischen Cursus für das Französische auf. Der französische Unterricht beginnt als erster Abschnitt mit der ersten regelmäßigen Conjugation (—er) und führt das présent in der erzählenden bejahenden Form vor. Der Schüler lernt die Aussprache durch die viva vox docentis, desgleichen die Endungen, die auch seiner Anschauung näher gerückt werden müssen; Vocabeln bilden den ersten Sprachfond, und kleine Sätze, französische und deutsche, die erste Uebungsaufgabe. Hieran möchten wir die vierte Conjugation schließen (—re), ebenfalls nur das présent in der erzählenden bejahenden Form. Daran knüpft sich das présent der zweiten Conjugation (—ir) in der erzählenden bejahenden Form. Wir bringen weiter zur Erlernung: das présent der ersten, vierten und zweiten Conjugation in der erzählenden verneinenden Form; die fragende Redeweise ohne Verneinung und mit derselben; die befehlende Redeweise ohne und mit Verneinung; das futur, conditionnel, imparfait der ersten, vierten und zweiten Conjugation; das défini der ersten Conjugation; das défini der vierten und zweiten Conjugation; die verbes auxiliaires avoir und être in présent,

futur, conditionnel, imparfait, défini, parfait, premier plusqueparfait, second plusqueparfait, futur passé, conditionnel passé; les temps composés der ersten, vierten und zweiten Conjugation. Die dritte Conjugation (—oir) ist hier noch nicht zu berücksichtigen, da ihre Formen unregelmäßige sind. Der zweite Abschnitt behandelt die Declination des bestimmten und unbestimmten Artikels; die Declination der Eigennamen; den Theilungsartikel; Zahl- und Geschlechtsformen des substantif. Der dritte Abschnitt enthält das adjectif nach Zahl- und Geschlechtsformen, Congruenz und Comparation. Der vierte Abschnitt bringt das nom de nombre, pronom, adverbe, die préposition, conjonction. Den Schluß dieses Cursus bilden die gebräuchlichsten unregelmäßigen Verben. An Ort und Stelle sind die wichtigsten syntactischen Regeln einzuflechten, wie auch die einfachsten unregelmäßigen Formen der Nominibus. Ein Anhang von kleineren Lesestücken, die sprachlichen Zwecken dienstbar gemacht werden, wird die Freude der Kinder am Unterrichte erhöhen. Die Freude wächst schon, sowie der Sprachschatz zunimmt und die grammatischen Einschauungen zur Einsicht sich gestalten, auch der Uebungsstoff die Selbstthätigkeit weckt.

Diese Unterrichtsmethode ist nicht am Schreibtische ausgedacht worden, sondern aus der Praxis entstanden und hat sich bewährt.

Desgleichen hat auch die nachfolgende Unterrichtsweise für das Englische eine lange practische Erfahrung hinter sich und zufriedenstellende Resultate aufzuweisen. Den Eigenthümlichkeiten der englischen Sprache gemäß gestaltet sich dieser Cursus etwas abweichend, und hat die Elemente der Formenlehre mit auf der Grundlage der Aussprache zu entwickeln, oder, was dieser Forderung gleichzustellen ist, der englische Unterricht beginne mit einer Uebersicht der Aussprache und der Accentuation der Silben.

Der englische Sprachunterricht behandelt im ersten Abschnitte die regelmäßige und unregelmäßige Conjugation und führt das present tense in der erzählenden bejahenden Form vor. Was auf dieser Anfangsstufe vom Französischen gesagt ist, gilt auch hier. Hieran möchte sich das imperfect tense schließen, wobei abweichende Formen gleich mit einzuüben sind, da sie im Englischen weniger Schwierigkeiten machen als im Französischen. Daran knüpfen sich present und imperfect tense von to have und von to be und die auxiliaries of mood. Wir bringen weiter zur Erlernung: die

zusammengesetzten Formen von to have und to be; die verneinende Form der verbs in allen tenses; desgleichen die fragende Redeweise; das participle present (womit sehr leicht schon die einschlägige Syntax zu verbinden ist); die periphrastische Form der verbs; die reflexive Form und die verbs irregular, die im Unterrichte kaum nennenswerthe Schwierigkeiten bieten. Der zweite Abschnitt behandelt das Hauptwort und den bestimmten und unbestimmten Artikel; die Eigennamen; die Zahl und das Geschlecht der substantives. Der dritte Abschnitt enthält das adjective und dessen Comparation. Der vierte Abschnitt bringt das numeral, pronoun, adverb, die preposition und conjunction. Als Einführung in die Lectüre dienen kleinere Lesestücke, an welche grammatische Uebungen und einfache Sprechübungen angeknüpft werden. Die Exercitien im Englischen machen auf dieser Stufe keine grammatischen Schwierigkeiten, da der Schüler nicht viele Flexionsformen zu lernen und anzuwenden hat; dagegen werden die orthographischen Fehler in den Schülerarbeiten ziemlich anwachsen, und um diese zu beseitigen, dürfte es rathsam sein, jede Vocabel nicht nur auswendig lernen, sondern auch schreiben zu lassen und beim Unterrichte das Auge eben so oft in Anspruch zu nehmen, als das Ohr. Beim Französischen wird das kaum nöthig sein. Wir wollen übrigens bei der Einübung der Aussprache durchaus nicht auf dem empirischen Wege stehen bleiben, vielmehr erachten wir die Aufstellung von Regeln über die englische Aussprache und Accentuation, also ein Aussprachesystem für nöthig.

Zum Unterricht in der Geschichte.

Allgemeines.

Der eigentliche historische Unterricht tritt zuerst in der zweiten Schulclasse auf. Der dritten Classe sind jedoch eine Reihe Sagen und die bekanntesten Geschichtsbilder zur Behandlung zugewiesen. Diese Sagen werden zugleich als Sprachstoff für das Deutsche verwendet. Aber auch in der zweiten Classe wird zwischen dem historischen und deutschen Unterrichte ein Zusammenhang insofern festge-

halten werden müssen, als jener diesem das Material liefert. Diese Verbindung ist in der ersten Classe aufgelöst, wenn auch hier der historische Unterricht unter dem allgemeinen Unterrichtsgrundsatze steht, nach welchem jeder Lehrgegenstand zur Ausbildung des wichtigsten Unterrichtsgegenstandes, der Muttersprache, entschieden mitzuwirken hat.

Der historische Schulunterricht wird seine **Aufgabe** verstehen, wenn er im Auge behält, daß seine Schüler deutsche Knaben sind in einem wiedergebornen Vaterlande, das Preußen seine Wiedergeburt verdankt, und daß sie später in den arbeitgebenden Bürgerstand übergehen. Er wird sich nicht zur Aufgabe stellen, seinen Schülern eine politische Bildung anzueignen; oder ihnen eine bis ins einzelne gehende systematische Uebersicht von dem ganzen Felde der Geschichte einzuprägen; oder die Geschichte lediglich vom Standpunkte der Cultur mit ihnen zu besprechen. Seine Aufgabe ist im allgemeinen, zur Gesammtbildung und vor allem zur sittlichen den Theil beizutragen, der nur der Geschichte entnommen werden kann.

Der Geschichtsunterricht, als ein Gegenstand, der eine edle Innenwelt in Anschauungen und Gedanken, in Urtheilen und Grundsätzen im Schüler mit zu bauen hat, stellt sich neben den Sprachunterricht. Hat dieser den Schüler zur Charakterbildung zu führen, so hat der historische Unterricht ihm einen Umgang mit vorzugsweise großen und edlen Menschen zu bereiten, so daß seine Theilnahme an deren Wohl und Wehe geweckt wird und dieselben gleichsam seine Lehrer und Bildner werden. Zu diesem **Zwecke** hat der Unterricht den Schüler zu einem ideellen Zuschauer des Lebens edler Menschen und gebildeter Völker zu machen, also daß derselbe sie nicht nur Thaten vollbringen sieht, sondern sie auch reden hört, und in ihren Reden vernimmt, von welchen Gedanken sie bewegt werden; welche Zwecke und Ziele sie erstreben; was sie über gegenwärtige Personen und Sachen urtheilen. Während so der Blick des Schülers über den Kreis von dessen Familienleben, Schulleben und der geburtsörtlichen Erscheinungen hinausgeführt und seine Seele mit Anschauungen und Vorstellungen bereichert wird, die dem Volksleben angehören: wird zugleich durch das, was er sieht und hört, sein Gefühl und Wille, sein Urtheil und seine Gesinnung in sittlicher Richtung angeregt, bestimmt geläutert und gebildet, und die Begriffe von Recht und Unrecht, von Ehre und Schande, von Wahr-

heit und Trug, von Muth und Feigheit, von Charakterfestigkeit und Charakterschwäche, von Unbestechlichkeit und Feilheit, von Freiheit und Knechtschaft werden ihm zu lebenserfüllten Gestalten, die sein Gemüth in anziehender oder abstoßender Richtung in Bewegung setzen.

Gehört das, wovon der Schüler ein Zuschauer und Zuhörer wird, der vaterländischen Geschichte an; wird ihm Gelegenheit gegeben, die guten und bösen Tage unseres Vaterlandes zu durchleben; lernt unser Schüler die Männer kennen, die sich um unser Vaterland wohlverdient gemacht: dann wird zugleich die Liebe zum Vaterlande in ihm geweckt und diese in der anschaulichen Kenntniß der vaterländischen Geschichte zu einer bewußten erhoben. Ein wesentliches Moment dazu, die Vaterlandsliebe zu einer bewußten zu erheben, liegt in der Erkenntniß des Berufs, der unserm deutschen Volke und in ihm wieder besonders Preußen zuertheilt ist, und in der nachweisbaren Leitung, die das deutsche Volk und Preußen zur bisherigen Ausrichtung dieses Berufs erfahren hat. Die erste Classe wird der Vermittelung dieser Erkenntniß sich nicht ganz entziehen, wenn auch die Erkenntniß nur eine schülerhafte sein kann. Die echte patriotische Gesinnung hat ihre Grundlage in der Erkenntniß der sittlichen Weltordnung.

Indem der Unterricht die vorstehenden Aufgaben löst, hat er zugleich den Schüler mit einem behaltbaren Maße historischer Kenntnisse auszurüsten. In der Klarheit und Sicherheit ihrer Aneignung liegt die Bedingung dazu, daß der Schüler in ihnen die Blicke erneuern kann, die ihn die Geschichtserzählung in die Vergangenheit hat thun lassen.

Der historische Unterricht der zweiten und ersten Classe hat einen Unterschied in sich. Derselbe ist nicht darin zu suchen, daß die erste Classe schlechthin erweitert, was die zweite gelehrt und angeeignet hat, sondern darin, daß der historische Unterricht der ersten Classe einen Pragmatismus verfolgt, daß er das Interesse der Schüler nicht blos bei den dargestellten Thaten verweilen läßt, sondern es auch für das zu erregen sucht, was diese Thaten gewirkt haben; aber sie beschränkt ihr Streben, geschichtliche Lebensgestaltungen begreifen zu lassen, hauptsächlich auf die Gegenwart.

Was die **Wahl** dessen anlangt, was aus der Geschichte zu erzählen, zur Kenntniß und zum Verständniß zu bringen ist, so

empfängt dieselbe ihre Bestimmungen von den Aufgaben, die der historische Unterricht zu lösen hat, die wieder in Abhängigkeit zu denken sind davon, daß ein Knabe wohl Sinn hat für Thaten, aber nicht für das Zuständliche; wohl für Personen, aber nicht für Sachen; wohl für das Einzelne, aber nicht für dessen Zusammenhang; wohl für die glänzende Erscheinung, aber nicht für ihren Grund. In der psychologischen Disposition des Knaben liegt es, daß ihm die Geschichte qualitativ etwas anderes ist, als dem gereiften Jünglinge und dem Manne.

Da das Interesse vom Verständnisse abhängig ist, so gehört für den Knaben aus der Geschichte nur das, was in seiner Seele zu Gestalt und Leben gelangen kann und zur beabsichtigten Bildung wesentlich mitzuwirken sich eignet.

„Namen von Personen, die man nicht kennt; Schlachten, die man nicht mitschlägt; Zahlen, die man nicht auf andere Zahlen bezieht: sind Schätze, durch die der Geist des Schülers ebenso sicher verarmen kann, wie Spanien an den Schätzen von Peru verarmt ist. Denn was man nicht nützt, ist eine schwere Last."

Sofern es Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist, den Schüler zum Zuschauer des öffentlichen Lebens zu machen, kann dieser Zweck nur durch die richtige **Behandlung** erreicht werden, insofern mit lebendiger Anschaulichkeit die That, das Geschehene erzählt wird. Lebendige Anschaulichkeit ist aber nicht da, wo erzählt wird, daß jemand etwas gethan, daß etwas geschehen ist, und auch die Erzählung des Wie wird nicht eine referirende, sondern eine darstellende sein müssen. Eine solche Darstellung macht die handelnden Personen selbst zu Verkündern dessen, was sie bewegt, was sie gethan und gewollt haben, läßt sie sprechen. Die Darstellung werde nicht durch Betrachtungen unterbrochen, weil sie der ruhigen, klaren und einheitlichen Gestaltung der historischen Zeichnung in der Seele des Schülers sehr hinderlich sind, und seine Theilnahme am Vorgange ihn in sehr unliebsamer Weise stören. Die Darstellung werde nicht vorgelesen, sondern frei vorgetragen, denn das Auge des Lehrers hat mit zu sprechen. Was in dem Schüler Gestalt und Leben gewinnen soll, muß im Lehrer zuerst leben; im Tone seiner Stimme und im Blicke seines Auges muß sich die Wärme fühlen lassen, die ihn selbst bei der Sache durchströmt.

Man rechne nicht darauf, daß dem Schüler jeder in der Darstellung gebrauchte Ausdruck verständlich und durchsichtig sei, und gehe auch nicht darauf aus, dies durch Erläuterungen, die man der Darstellung voranschickt, oder mit denen man den Fluß derselben unterbricht, zu bewerkstelligen. Es kommt hier auf ein Verständniß im Großen und Ganzen an; ein geschickter Lehrer wird aber verstehen, so zu erzählen, daß das, was geschaut werden soll, das Licht empfängt, dessen es bedarf.

Jede Unterrichtsstunde gebe ein Ganzes. Der Vortrag beachte mit Sorgfalt die Ruhepunkte, welche zur Verknüpfung der Vorstellungen und zur Vertiefung in die Anschauung förderlich sind. Solche sind da, wo eine kleinere Gruppe von Begebenheiten sich abschließt; wo die Macht der Ereignisse einen tiefen Eindruck zu hinterlassen sucht; wo eine schwerere Verwickelung der Begebenheiten darzustellen ist. An solchen Punkten hat der Vortrag über den Ereignissen zu verweilen im langsamern betontern Sprechen; in der wirklichen Pause; in einer Recapitulation, die das Dargestellte in einer neuen Form noch einmal vorführt.

So viel wie möglich gebe man nicht Urtheile, sondern Thatsachen, die den Schüler zur Bildung von Urtheilen Grundlagen und Anreiz gewähren. Zwar kann nicht gemeint sein, dem Lehrer den Mund für jedes Urtheil über eine Person oder Sache zu verschließen; in dem, was er zur Darstellung bringt und wie er es darstellt, liegt wohl auch für den Schüler schon sein erkennbares Urtheil; und warum soll ein Lehrer nicht auch in seinen Urtheilen ein Lehrer seiner Schüler sein? aber das ist der Jugend gegenüber so überaus nöthig, daß er auch in der Verurtheilung deren Neigung zum pietätslosen Absprechen keinen Vorschub leistet. Uebrigens ist es ja die Geschichte selber, die richtet. Es kommt nur darauf an, die Thatsachen hervortreten zu lassen, in denen der Schüler erkennen kann: „Gerichtet.“

Das Nöthige aus der Geographie des historischen Raumes gehe der geschichtlichen Darstellung voraus.

Bildliche Darstellungen sind zu benutzen, besonders wenn sie räumliche historische Gestaltungen zur Anschauung bringen.

Das Lehren entspricht nur dann seinem Begriffe, wenn es bei dem Schüler ein Lernen veranlaßt. Ein Unterricht, der dem Schüler nicht die Gewißheit brächte, derselbe habe etwas gelernt, wisse und

könne etwas, würde die sittliche Kraft desselben nicht stärken, auch den Geist nicht spannen, sondern erschlaffen. Das Lernen ist die specifische Sittlichkeit des Schülers.

Der Unterricht wird demnach Sorge tragen, daß der Schüler auch Geschichte lerne und zwar daß dies in einer Weise geschehe, zu welcher das Gelernte für ihn ein klar und sicher beherrschtes Eigenthum ist. Dazu wird der Schüler um so mehr geneigt sein, je mehr er durch die unterrichtliche Darstellung für das, was er lernen soll, interessirt worden ist, denn was man liebt, das lernt man; und es wird ihm auch dann leicht werden, wenn, was der Unterricht soll, derselbe ihn zum aufmerksamen Zuschauer gemacht hat.

Das Lernen besteht in einem Reproduciren des Dargestellten. Es wird vorausgesetzt, daß der Schüler während des Vortrags ganz Auge und Ohr gewesen. Die Erzählung hat ihn mitgenommen. Die rechte Reproduction geschieht deshalb vom Lehrer selbst, aber nicht in einer Wiederholung seines Vortrags, sondern in einer Aufreihung der einzelnen Vorgänge der dargestellten Begebenheit.

Diese Reihe der Vorgänge haben die Schüler sich zuerst anzueignen. Man läßt es zunächst von einigen der besseren Schüler versuchen, danach von den schwächeren. Nun ist der Schüler zum Wiedererzählen befähigt, wobei ihm jegliche Freiheit im Ausdrucke gelassen und nur Unleidliches sofort verbessert wird. Es kann dies in der Breite des gehörten Vortrags, aber auch so geschehen, daß die in der Anreihung hervorgehobenen Vorgänge in eine zusammenhängende Darstellung gebracht werden, so daß also hier nicht das Wie des Geschehens zur Darstellung kommt, sondern blos das was geschehen ist. Doch gilt das blos cum grano salis.

Es kann natürlich auch Vorträge oder Theile eines Vortrags geben, die man nicht immer einer Reproduction unterwirft, sondern die man blos durch einen prägnanten Ausdruck für das Gedächtniß markirt.

Bedeutsame Worte der handelnden Personen werden wörtlich angeeignet.

Was hier von der Aneignung der einzelnen Vorgänge einer Begebenheit festgestellt ist, gilt auch für eine ganze Reihe von Begebenheiten, die sich für die öftern Wiederholungen so auf einem engen Raume zusammenziehen, der aber der Ausdehnung stets fähig bleibt. Zur sichern Einübung solcher Reihen gehört ihre Durchlaufung von jedem

Gliede aus vorwärts und rückwärts. Zu der chronologischen Wiederholung geselle sich eine geographische, indem man einmal den handelnden Personen im Raume nachgeht, ein andermal den Raum zum Ausgange der Erinnerung macht. Jahreszahlen müssen sicher und zwar in chronologischer Ordnung gelernt werden. Sie dienen nicht blos als Niete und Nägel, die Thatsachen im Gedächtniß zu befestigen und in chronologischer Scheidung zu erhalten, sondern gewähren zugleich auch eine Anschauung von den zeitlichen Distanzen derselben. Chronologische Exercitien sind darum von Zeit zu Zeit mit besonderer Energie anzustellen, wobei es zulässig ist, statt der Jahreszahl eines Factums, die Distanz desselben von dem vorher erwähnten oder nachfolgenden anzugeben.

Der Unterricht soll bewirken, daß der Schüler Geschichte lernt; er soll aber auch bewirken, daß derselbe aus der Geschichte lernt. Indem der Schüler Anschauungen und Vorstellungen von dem öffentlichen Leben des einen und des andern Volkes gewinnt, lernt er zwar auch aus der Geschichte; aber es läßt sich diesem Ausdrucke noch ein anderer Sinn unterlegen und der mag hier damit verbunden werden. Das was der Schüler in diesem besondern Sinne aus der Geschichte lernen soll, sind *Einsichten*. Diese Einsichten sind von zweierlei Art: sie sind von *realer* und von *idealer* Natur. Indem der Unterricht den Schüler so führt, daß derselbe eine Zeitgestaltung aus historischen Bewegungen sich erklären kann, daß er sie als ein historisches Erzeugniß derselben begreift, verhilft er dem Schüler zu einer *realen historischen Einsicht*.

Wenn weiter der Unterricht zur rechten Zeit dem Schüler eine Anregung und eine Hinleitung gibt, aus dem, was vor dessen Augen geschehen und wie es geschehen, und was es gebracht hat, eine sittliche, eine ewige Wahrheit zu finden; wenn er den Schüler so leitet, daß das Geschehene demselben zu einer Offenbarung der sittlichen Weltordnung, der göttlichen Fügung, Leitung, Vorhersehung wird: so verhilft er dem Schüler zu *idealen Einsichten*.

Es leuchtet ein, daß die Schule sowohl die Vermittelung realer, als die von idealen Einsichten in sehr beschränkten Grenzen zu halten hat. Aber gleich wie der sittlich-religiöse Unterricht es als eine seiner bestimmten Aufgaben verfolgt, das äußere Leben des Menschen als eine Offenbarung von dessen inneren, von dessen Denkungs- und Gesinnungsweise hinzustellen: so kann es dem historischen Unterricht

keineswegs verwehrt sein, da wo das Verständniß für einen Gedanken gleichsam nur eines Fingerzeigs bedarf, damit derselbe geschaut werde, dasselbe in seinem Aufblitzen zu unterstützen oder ihm Raum zu verschaffen. Von einer Geschichte der Ideen bleibt darum der Unterricht immer noch sehr fern.

Den einzelnen Geschichten den classischen Ausdruck irgend einer Wahrheit zur Ueberschrift zu geben, kann da keinem Bedenken unterliegen, wo man Geschichten aus der Geschichte gibt; nur sind diese Ueberschriften mit Sorgfalt zu wählen, damit sie treffen; auch dürfen sie nicht über dem Verständniß der Schüler liegen. Man gibt sie erst nach der Erzählung und nachdem die Schüler selbst nicht ein passendes Wort gefunden.

Zu den Arbeiten, die der Geschichtsunterricht den Schülern zumuthen kann, gehört die Anfertigung von chronologischen Tabellen, von Geschichtskarten und auch von bildlichen Darstellungen, die man natürlich nicht in künstlerischer Ausführung erwarten darf. Ihr Nutzen aber leuchtet ein. Lectüre kann den Unterricht unterstützen; aber es müssen den Schülern die Bücher bezeichnet werden, die sie lesen sollen.

Daß die Schüler ein Buch in Händen haben, das ihre Erinnerung richtig leitet und unterstützt, die Klarheit in ihrer Auffassung erneuert und für die zusammenhängende mündliche Wiederholung in seiner Fassung sich eignet, ist sehr nothwendig. —

Besonderes.

Der Geschichtsunterricht in der zweiten Classe.

Der Unterricht hat hier die **Aufgabe**, den Schüler verständige Blicke thun zu lassen in das griechische und römische Alterthum, in die Geschichte der christlichen Kirche, des deutschen Volks und des preußischen Staats. Er ist also nicht im Sinne einer annähernd vollständigen und zusammenhängenden Weltgeschichte zu ertheilen, sondern tritt in einer Reihe von Geschichten auf. Er verbindet damit eine Anzahl von **Zwecken**, die sich theils unter den pädagogischen, theils unter den didactischen Gesichtspunkt stellen.

Der Unterricht bezweckt, den Schüler klare Anschauungen und in ihnen ein zugängliches Verständniß von dem Völkerleben auf den verschiedenen Entwickelungsstufen desselben gewinnen zu lassen; das

Herz des Schülers zur Theilnahme am Wohl und Wehe der Personen und Völker, in deren Leben die historische Darstellung ihn versetzt, zu erweitern und zu erwärmen; sein sittliches Urtheil zu läutern und zu schärfen; seine Gesinnung zu veredeln, und sein Auge in Erkennung des göttlichen Waltens über dem Leben der einzelnen Menschen und ganzer Völker zu üben.

Es würde dem Wesen des Unterrichts widerstreiten, wenn derselbe dem Schüler nichts zu lernen gäbe, ihn nicht mit bestimmten Kenntnissen ausrüstete. Auch der historische Unterricht in der zweiten Classe hat den Schüler mit einem behaltbaren und beherrschbaren Maße historischer Kenntnisse auszustatten. Aber es wird denselben nur so weit ein historischer Werth zuerkannt, als sie, auf dem Grunde verständiger Einschauungen in das staatliche und kirchliche Leben der Vergangenheit erworben, zur Bewahrung eines historischen Verständnisses dienen.

Es kann nicht Ziel des Unterrichts sein, daß der Schüler am Ende des Jahrescursus jede einzelne historische Darstellung noch mit einer Klarheit und Lebendigkeit vor seiner Seele habe, daß ihm zu einer Reproduction derselben kein Zug fehle, oder daß er den ganzen Unterrichtscursus mit nie fehlender Sicherheit in der Ausführlichkeit der unterrichtlichen Darstellung zu wiederholen vermöge; es ist im historischen Wissen das Mögliche erreicht, wenn er die Begebenheiten und Personen, die er hat kennen lernen, chronologisch und historisch bestimmen, auch von zusammengesetzten Begebenheiten die Hauptmomente in richtiger Folge angeben kann. Einzelne Begebenheiten allzeit zusammenhängend und detaillirt wiederzuerzählen, wird wohl mit Phantasie und Sprache begabten Schülern ebenfalls gelingen, wenn es der Unterricht verstanden hat, sie nicht zu einem Gegenstande des Auswendiglernens, sondern der innern Anschauung oder des innern Erlebens zu machen.

Ueber die **Auswahl** des Unterrichtsstoffes auf dieser Stufe geben wir blos die einzelnen Data an.

Aus der orientalischen und griechischen Geschichte:

1. Blicke auf das alte Aegypten und Phönizien.
2. Orientalische Einwanderer in Griechenland.
3. Lykurg der Spartaner.
4. Solon der Athener.

5. Die Perserkriege und ihre Helden.
6. Perikles.
7. Alkibiades.
8. Sokrates.
9. Pelopidas und Epaminondas.
10. Philipp von Makedonien und Demosthenes.
11. Alexander der Große.
12. Diogenes.
13. Hellenisches Wesen in Religion, Orakel und olympischen Spielen.

Aus der römischen Geschichte:

1. Romulus, erster römischer König.
2. Tullus Hostilius (Horatier und Curiatier).
3. Brutus.
4. Horatius Cocles und Mucius Scävola.
5. Camillus.
6. Pyrrhus und Fabricius.
7. Regulus.
8. Hannibal.
9. Die Scipionen.
10. Marius.
11. Julius Cäsar.
12. Octavianus Augustus.
13. Titus.
14. Constantin der Große.

Aus der Geschichte der christlichen Kirche und unseres weitern und engern Vaterlandes.

1. Armin der Cherusker.
2. Die Völkerwanderung und ihre Helden.
3. Mohammed.
4. Bonifacius.
5. Karl der Große.
6. Heinrich der Vogelsteller.
7. Heinrich IV. und Gregor VII.
8. Gottfried von Bouillon.
9. Friedrich Barbarossa.
10. Rudolf von Habsburg.

11. Wilhelm Tell.
12. Maximilian I.
13. Johann Guttenberg.
14. Christoph Columbus.
15. Johann Huß.
16. Die deutsche Kirchenreformation mit Luther im Mittelpunkte.
17. Gustav Adolf.
18. Der erste Kurfürst Friedrich Wilhelm von Brandenburg.
19. Prinz Eugen der edle Ritter.
20. Friedrich der Große.
21. Maria Theresia.
22. Josef II.
23. Die französische Revolution in einzelnen anschaulichen Zügen.
24. Napoleon Bonaparte.
25. Theodor Körner.
26. Friedrich Wilhelm III. und IV.

Die Geschichten aus dem orientalischen, griechischen und römischen Alterthum bilden den Sommercursus, die übrigen Partien der Wintercursus.

Als Anhänge sind noch zu geben: Alfred der Große von England; Wilhelm von der Normandie; die Jungfrau von Orleans, und ähnliche pointirte Erzählungen aus der Geschichte der wichtigsten Culturvölker. Was die Fremdwörter in der deutschen Sprache sind, das sind diese Geschichten für unsere Geschichte.

Die Zeitgeschichte gehört streng genommen nicht dem Unterrichte an.

Das Hauptsächliche von der **Behandlung** enthalten die allgemeinen Grundlinien für den historischen Unterricht. Hier ist nur anzumerken:

Jede Partie wird, wenn möglich, als ein rundes Ganzes mit klarer Gliederung nach den einzelnen Hauptvorgängen dargestellt.

Eingang und Schluß einer solchen Darstellung können manches berühren, was der Zeit zwischen zwei Partien angehört.

Jede Partie empfängt neben ihrer historischen Ueberschrift noch ein den Inhalt nach irgend einer Seite hin charakterisirendes tendenzartiges Thema.

Der Geschichtsunterricht in der ersten Classe.

Der historische Unterricht der ersten Classe beschränkt die Einschauungen, die er den Schülern in die historische Vergangenheit gewährt, auf die deutsche und vaterländische Geschichte im engern Sinne. Seine **Zwecke** sind zunächst dieselben, die der Unterricht in der zweiten Classe verfolgt; insbesondere aber ist es seine **Aufgabe**, die Schüler zu einem erreichbaren Verständniß der geschichtlich gewordenen Verhältnisse unseres weitern und engern Vaterlandes in seiner gegenwärtigen Gestalt, sowie des historischen Berufes des deutschen Volkes und des preußischen Staates zu führen, und in diesem Verständniß die Vaterlandsliebe zu einer bewußten und gesinnungstüchtigen zu erheben.

Die Verhältnisse, von denen der Schüler ein Verständniß erlangen soll, sind theils politischer, theils kirchlicher, theils socialer Natur. Der Unterricht wird zu diesem Zwecke dem Schüler Antwort auf eine Reihe Fragen zu geben haben. Diese Fragen sind folgende:

Wie ist Deutschland zu seiner gegenwärtigen politischen Gestaltung gekommen?

Wie ist Borussia unter Germania's Töchtern die angesehenste geworden?

Wie ist Preußen eine europäische Großmacht geworden?

Wie sind die ständischen Unterschiede entstanden?

Wie ist der Bürgerstand zu seiner gegenwärtigen hohen Bedeutung gelangt?

Was bezweckt der deutsche Zollverein?

Wie ist das deutsche Volk zum Christenthum gekommen?

Woher die confessionellen Unterschiede in Deutschland?

Woraus ist Deutschlands Beruf zu erkennen und welcher ists?

Woraus ist Preußens Beruf zu erkennen und welcher ists?

Manche dieser Fragen legen sich in eine weitere Reihe auseinander.

Hieraus ergibt sich die **Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs** oder der **Lehrgang.**

Wie ist Deutschland zu seiner gegenwärtigen politischen Gestalt gelangt?

1. Was ist ein Staat? (Familienstaat, Ortsstaat, eigentlicher Staat).
2. Der Staat ist ein Organismus.
3. Deutschlands gegenwärtige politische Gestalt und Verfassung. (Ist das seine erste und einzige stets gewesen?)
4. Seine politische Gestalt vor ungefähr 200 Jahren (Geographische Anschauung. Vergleichung).
5. Ist Deutschland aus seiner Urgestalt unmittelbar in die gegenwärtige übergegangen? (Es hat mehrere bedeutende Wandlungen erfahren. Deutschland als ein Theil des großen fränkischen Reichs zu Karl's des Großen Zeit. Geographische Anschauung.)
6. Wie ist es ein Theil dieses Reichs geworden? (Völkerwanderung. Gründung des fränkischen Reichs.)
7. Deutschland ein selbständiges christliches Reich mit einem Kaiser an seiner Spitze. Seine Verfassung heißt Lehnsverfassung. Beschreibung derselben, wie sie zu Maximilian's I. Zeit bestand. Geographie Deutschlands zu dieser Zeit.
8. Wie ist die deutsche Nation eine christliche geworden? Wie ist Deutschland ein selbständiges Reich geworden? Wie ist es zu der Lehnsverfassung gekommen?
9. Die deutschen Kaiserhäuser.
10. Die Kaiserzeit zerfällt in eine glorreiche und in eine schwächliche, ja schmachvolle.

    Der Unterricht läßt Deutschlands Glorie, da es das Völkerherz Europa's, da sein Kaiserthron von Macht, Ruhm und Ansehen umgeben ist, in einer Weise schauen, daß der Schüler Augen von dem Glanze geblendet und ihre Herzen warm werden.
11. Anschauung der Schwäche und Schmach unseres deutschen Vaterlandes, seine innere Zerrissenheit; wie Fremde ihre Hände in seinen Angelegenheiten herumwenden, wie es sich seine Grenzen nehmen läßt.
12. Zeit des Rheinbundes als die Zeit der Knechtschaft Deutschlands. Geographie dieser Zeit. Schilderung der Schmach,

die es unter Napoleon's Zwingherrschaft zu erdulden hat. (Einzelne ganz individuelle Züge. Betrübende und erhebende Erscheinungen im Verhalten des deutschen Volks.)

13. Wie ist es gekommen, daß Deutschland so tief gefallen ist? Die Lehnsverfassung war zu einer leeren Form geworden. Seit 1648 der Kaiser nur ein Schattenkaiser. (Wahlreich; Aussterben der Kaiserhäuser; Schwäche mancher Kaiser; Händel mit den Päpsten; Streben der Fürsten nach völliger Selbstständigkeit.) Leichtfertige Denkungsweise. Französische Sittenlosigkeit. Geschichte seines Falles.

14. Wie ist die gegenwärtige politische Gestalt Deutschlands zu Stande gekommen? Deutschlands Erhebung unter Anregung und Vortritt Preußens oder die Freiheitskriege. Der Wiener Congreß. Das Jahr 1866.

Wie ist Borussia unter Germania's Töchtern die angesehenste, wie ist Preußen eine europäische Großmacht geworden?

1. Preußen ist der größte deutsche Staat (statistisch zu erweisen). Er ist eine europäische Großmacht. Seine Größe 1640. Wie ist er so groß geworden?
2. Er ist ein historischer Bau. Seine Baugeschichte.
   a. Absteckung der Baustelle; sofortige Erweiterung und Zurichtung derselben. (Die Errichtung der Nordmark; Erhebung derselben zu einem Reichslehen; Eroberung des Landes der Haveller und Germanisirung und Christianisirung desselben. Zeit von x — 1320).
   b. Der Bau unter Baumeistern, die nicht von einem Geiste beseelt sind; nicht nach einem Plane bauen und ihn treulosen Werkführern überlassen. Zeit von 1320 — 1417.
   c. Der Bau unter Baumeistern, die alle eines Geschlechts, alle in einem Sinne nach einem Plane bauen, in steter Sorge für ihre Werkleute. Anführung aller Kurfürsten und Könige.
   d. Ganz besonders hervorragende Baumeister. Erneuerung der Biographien vom Großen Kurfürsten, Friedrich II., Friedrich III. und IV.

e. Die Arbeit der Baumeister besteht in einem Weiterbau, Anbau, Ausbau und Umbau. (Zu dem Weiterbau gehören die Erwerbungen; zum Anbau die Verbindung Preußens mit Brandenburg; zum Ausbau innere staatliche Einrichtungen; zum Umbau, was Preußen zu seiner Regeneration nach 1866 gethan hat.)

f. Der verheerende Sturm, den der Bau auszuhalten hatte (Dreißigjähriger Krieg).

g. Die bösen Nachbarn und ihre Versuche, den Bau zu zerstören. Einfall der Schweden. Polen. Russen. Oesterreicher. Franzosen.

h. Die Krankheit im Bau und die Aerzte. Die Krankheit unter König Friedrich I. und die, welche im Falle 1806 zu Tage kam. Friedrich Wilhelm I. als der eine Arzt, und Friedrich Wilhelm III. als ein anderer. Des letztern Hilfsärzte in Stein und Scharnhorst.

i. Des Baues Räume zur Aufnahme und Pflege von Schätzen der Kunst und der Wissenschaft. Die Stellen in ihm, an welchen das Licht, das ihn erleuchtet, unterhalten und genährt wird. Seine Zierden.

k. Sein unsichtbarer Grund. Das sind die Eigenschaften, durch welche Preußen den Großmächten der Erde zugesellt ist: Ehre, Treue, Streben nach Licht, Recht und Wahrheit, Vorwärtsschreiten in Altersweisheit zugleich und heldenmüthiger Jugendkraft.

l. Die Strebepfeiler zum Halt gegen Stürme, die von außen anprallen: Die Armee — das Volk in Waffen.

m. Das Band — die Verbindung aller lebendigen Steine zu einem lebendigen Bau:
  aa. der gemeinsame Name;
  bb. der Ruhm, der sich mit Preußens Namen verknüpft;
  cc. die belebende Kraft, die von der Centralstelle als Sorge ausgeht, als Liebe und Treue wieder empfunden und empfangen wird.

n. Des Baues Höhe. Wie weit sieht man ihn oder seine politische Geltung. Preußen eine europäische Großmacht.

3. Preußen ist berufen, ein Schild für die Sicherheit und Rechte Deutschlands zu sein. Das Erbe der Hohenstaufen ist auf

die Hohenzollern übergegangen. Es hat diesen Beruf bewährt. Der Große Kurfürst gegen die Franzosen; Friedrich der Große im bairischen Erbfolgekriege; Preußen in seiner Erhebung 1813; im Dänenkriege 1864; gegen Oesterreich 1866.

Woher die confessionellen Verschiedenheiten in Deutschland?

1. Uebersicht der confessionellen Verschiedenheiten. Römisch-katholische, evangelische Christen. Lutheraner und Reformirte. Altlutheraner. Unirte. Freigemeindler. Neukatholiken.
2. Wie ist die deutsche Nation eine christliche geworden? (Zur Wiederholung von oben). Es läßt sich hier die Ausbreitung des Christenthums in den ersten 800 Jahren unserer Zeitrechnung und auch die spätere unter den Wenden und Preußen als ein Kampf gegen das römische, germanische, slavische und preußische Heidenthum darstellen.
3. Die deutsche Kirchenreformation als ein Sieg des Lichts über die Finsterniß.
4. Nachweisung, daß Preußen berufen ist, Schutz und Hort des Protestantismus zu sein.

Wie sind die Stände unserer Zeit entstanden?

1. Geburtsstände und Berufsstände unserer Zeit.
2. Die Stände im altgermanischen Staate.
3. Gliederung des Volkes zu Maximilian's I. Zeit.
4. Entstehung
   a. des Fürsten- und Freiherrnstandes, b. des Ritterstandes, c. des Bauernstandes, d. des Bürgerstandes (Entstehung der Sitze für Handel und Gewerbe; Entstehung der Städte; Standesunterschiede unter den Bewohnern der Städte: Bürgeradel und gemeiner Bürgerstand oder Handwerkerstand; Reichthum und Macht der Städte; die Zunftkämpfe in ihnen; ihr Verhältniß zu Kaiser und Reich; die Spannung der Fürsten, des niederen Adels und der Städte; Städtebündnisse und Kriege; ihr Verfall; ihr Wiederaufblühen seit Handel und Gewerbe von Bestimmungen, die zur Fessel geworden, befreit wurden. Communicationsmittel. Bildung; Beispiele von Edelsinn im Bürgerstande).

5. Zur Hebung und Blüte der Städte hat der durch Friedrich Wilhelm III. gegründete deutsche Zollverein wesentlich beigetragen. (Wie war es vor ihm? Die Hansa. Die Veränderung der Welthandelswege in Folge der Entdeckung des Seewegs nach Ostindien.)

Nachschrift. Die in vielen Schulen gesetzlich bestehende Bestimmung über den Lehrgang des Unterrichts in der Geschichte, daß nämlich in der dritten Classe das Alterthum, in der zweiten das Mittelalter und in der ersten die Neuzeit zur Darstellung gelangen soll, ist ganz bedeutungslos für die eigentlichen Aufgaben und Zwecke des historischen Unterrichts.

Zum mathematischen Unterricht.

1. Es gibt gewisse Lehrobjecte, auf welche die Eltern vieler Schüler deshalb einen so großen Werth legen, weil sie diesen für ihren einstigen Beruf im gewerblichen Leben von großem Nutzen sind. Dahin gehören namentlich neuere Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften. Wer es in diesen Gegenständen zu etwas bringt, der weiß auch, daß ihm die Praxis seine Renten reichlich auszahlt. Dieser utilistische Zweck beim Studium jener Wissenschaften möchte nun gern auch seine Nützlichkeitsmethode haben, die nur in der Anlernung zum practischen Können besteht; ob das Können mit Bewußtheit geschieht, das ist dann ganz gleichgiltig, ja Können ohne Wissen ist ja oft am bequemsten. Bloße Popularität und gemeine Praxis schaden aber nicht wenig dem selbständigen Denken und deshalb der Entwickelung des Geistes, und es wäre daher unverantwortlich, wenn die Schule, die Bildungsanstalt des Geistes, zur Werkstätte des Mechanismus und der Dressur herabsinken wollte.

Auf der andern Seite gehen die wissenschaftlichen Speculationen ihren Gang, oft unbekümmert um das practische Leben, ja nicht selten alles Practische verachtend. Sollen aber die speculativen Theorien für das practische Leben nicht unfruchtbar bleiben, so müssen sie sich demselben accomodiren; und soll die Praxis des Lebens nicht dem geistlosen Mechanismus verfallen, so darf sie sich nicht von der Wissenschaft trennen.

In ähnlicher Weise äußert sich darüber Schopenhauer: „Wohl ist Theorie, wenn nicht durchgängig auf Facta gestützt und gegründet, ein eitles, leeres Hirngespinnst, und selbst jede einzelne, abgerissene, aber wahre Erfahrung hat viel mehr Werth. Andererseits aber bilden alle einzeln stehenden Facta aus einem bestimmten Umkreise des Gebietes der Erfahrung, wenn sie auch vollständig beisammen sind, doch nicht eher eine Wissenschaft, als bis die Erkenntniß ihres innersten Wesens sie unter einen gemeinsamen Begriff vereinigt hat, der alles umfaßt und enthält, was nur in jenen sich vorfinden kann, dem ferner wieder andere Begriffe untergeordnet sind, durch deren Vermittelung man zur Erkenntniß und Bestimmung einer jeden einzelnen Thatsache sogleich gelangen kann. Die so vollendete Wissenschaft ist einem wohlorganisirten Staate zu vergleichen, dessen Beherrscher das Ganze, jeden größern und auch den kleinsten Theil jeden Augenblick in Bewegung setzen kann."

Die Bildung des Geistes zur Erreichung des ideellen Lebenszweckes ist der Zweck des Unterrichts im allgemeinen, und auch der mathematische Unterricht kann davon nicht abweichen, auf die Bildung des klaren und folgerichtigen Denkens und Schließens einzuwirken, mit namentlicher Berücksichtigung des practischen Lebens. Mit Rücksicht auf den Zweck ergibt sich die Darstellung und Behandlung des mathematischen Unterrichts. Vorauf geht das Wissen, d. i. die Erkenntniß der mathematischen Wahrheit, dann folgt das Können, d. i. die Anwendung des Wissens. Können ohne Wissen ist Dressur, Wissen ohne Können ist Unnatur, Wissen und Können ist Natur.

Das analytische Verfahren hat namentlich bei schwierigern Sätzen große Vortheile; dem Schüler ist, um bildlich zu reden, das Centrum gegeben: er soll von diesem zur Peripherie und wieder zurück zum Centrum gehen. Das synthetische Verfahren, welches vom einzelnen ausgeht und so lange zusammensetzt, bis das Ganze erfaßt werden kann, ist nicht minder eine Gymnastik des Geistes, setzt aber mehr Kraft und ungestörte Aufmerksamkeit des Schülers voraus. Der ganze geistige Bildungsproceß geht überhaupt diesen doppelten Gang. Nur der hat Einsicht, der das Ganze in seinen Theilen überschaut und andererseits die Theile zum Ganzen reconstruiren kann.

Ist der Schüler in Besitz einiger mathematischer Wahrheiten,

so soll er dieselben auch sofort auf die verschiedenen Branchen des practischen Lebens anwenden lernen. Er soll die Sach- und Zahlverhältnisse auffassen und einsehen lernen, daß dieselben unter allgemeinen Wahrheiten stehen, und daß die Wahrheit nicht außer, sondern in der Natur ist. Die Natur ist die Wahrheit.

Die Schule lehre für das practische Leben, doch so, daß sie ihren Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts nicht untreu wird. Um der Schule und dem Leben auf dieselbe Weise Rechnung zu tragen, müssen diejenigen Lehrsätze, die eine weitere practische Anwendung finden, gruppenweise zusammengestellt und von den rein theoretischen Sätzen gesondert werden. In unmittelbare Verbindung mit denselben treten Aufgaben, die den Gewerbtreibenden aller Branchen im täglichen Leben häufig vorkommen und leider zu oft ohne Einsicht gelöst werden. Daß die Aufgaben in unmittelbare Verbindung mit den jedesmaligen Lehrsätzen gebracht werden und nicht als Anhang zu einem theoretischen Cursus erscheinen, gewährt den unberechenbaren Nutzen, daß auf jeder Stufe des Wissens auch immer schon das Können Berücksichtigung findet, und der Schüler in der Mathematik, ebenso wie in den Sprachen, Gelegenheit zum Uebersetzen bekommt, d. h. hier, daß er die verschiedenen analogen Fälle kennen lernt, welche ein und derselben Regel angehören.

2. Obwohl die Unterrichtsdisciplinen unserer deutschen Schulen im allgemeinen seit der Forderung der Neugestaltung der Pädagogik auf Grundlage der Psychologie aus dem einseitigen Verhältniß der bloßen Docirweise einerseits und der gläubigmechanischen Aneignung andererseits trotz vielfachen Widerstandes hinausgedrängt, und sich ihrem Begriffe gemäß mit der Geistesbildung als solcher in unmittelbare Gemeinschaft zu setzen genöthigt werden: so ist dennoch gerade dem mathematischen Unterrichte insbesondere viel Aufmerksamkeit zuzuwenden, die auch die Wichtigkeit und Bedeutung desselben vermöge seiner eminenten Bildungskraft für die Bildung überhaupt erheischt.

Es gibt nun einmal keinen „Königsweg" zur Mathematik, der dann freilich leicht zu gehen wäre, mit „Gemüthlichkeit" und „frommem Glauben". Die Wahrheit will gesucht sein, und dieses Suchen nach Wahrheit gibt uns zugleich den Maßstab für die Anleitung zur Erkenntniß derselben an die Hand. Die Wahrheit ist an sich das Sein; dieses setzt ein Werden voraus und existirt für unser

subjectives Denken als gewordenes Sein oder Dasein. Der Weg zur Erkenntniß ist der des Suchens in den Stadien der Anschauung, Reflexion und Abstraction.

Der Schüler soll von dem Standpunkte seines Nichtwissens auf denjenigen geführt werden, der ihm die mathematische Wahrheit vermittelt. Sein Kreis von Vorstellungen und Begriffen soll durch sich selbst erweitert und geregelt werden, so daß er mathematisch, d. h. abstract denken lernt. Der mathematische Unterricht erfordert daher eine mehr allgemeine Behandlungsweise, eine Anleitung zur Erfassung allgemeiner oder abstracter Wahrheiten. Auf diese Weise gewinnt der Unterricht eine wissenschaftliche Folie, die in Zeiten pädagogischer „Verflachung" sehr vonnöthen ist.

Jede selbst gewonnene Erkenntniß erzeugt das Gefühl der Freude, und dieses wird um so stärker, je mehr wir einsehen lernen, daß unsere Erkenntnisse in Wechselwirkung mit dem wirklichen Leben stehen und ihre weitere Arbeitsthätigkeit im Leben finden. Das ist aber der Triumph des Lehrers, daß die Schüler mit Freudigkeit arbeiten.

Die mathematischen Wahrheiten sind absolute Wahrheiten; sie verhalten sich objectiv. Deshalb läßt sich auch hier durch keine „Regulative" irgend etwas „maßregeln". In der Natur des mathematischen Unterrichtsstoffes und in dem Zwecke dieses Unterrichts ist mit Nothwendigkeit die rationelle Behandlung gegründet, die nicht „vor Abstractionen bewahren", sondern zu solchen hinführen soll. Die Entwickelung des subjectiven Denkens zum objectiven ist der Act des Erkennens, des wissenschaftlichen Erkennens. Vor dem Verfallen in „hohle Abstractionen" werden wir bewahrt, denn wir haben den realen Boden des practischen Lebens unter unsern Füßen. Wir verlangen aber die Verklärung der sinnlichen Materie zur Idee, der Allbeherrscherin.

3. Der Rechenunterricht soll auf der obern Stufe nicht „neben der wissenschaftlichen Arithmetik hergehen", sondern in Beziehung auf dieselbe gelehrt werden, so daß er seine Wurzeln in derselben liegen hat. Der pädagogische Werth des Rechenunterrichts hängt hauptsächlich davon ab, wie weit er in das Ganze des Kreises der Gedanken und Kenntnisse eingreift, und wie eng seine Verbindung mit der Mathematik ist.

Wie weit im Interesse der Vielseitigkeit des Unterrichts Auf-

gaben aus der Physik und mathematischen Geographie beizuziehen sind, hängt lediglich von dem Grade der gesammten Bildung der Schüler ab. Es wäre nicht angemessen, von Aufgabe zu Aufgabe zu eilen, die ganz heterogenen Lebensgebieten angehören; sondern es ist nöthig, daß der Schüler erst an einer Art Aufgaben die Arithmetik immer aufs neue arithmetisch erzeugen lernt, ehe er zu andern Aufgaben schreitet. Die Sachverhältnisse wollen auch verstanden sein, und soll der Schüler in den Aufgaben nicht auf Hindernisse stoßen, so müssen ihm jene zuvor erläutert werden. Es ist überhaupt zweckmäßig, bei der Zusammenstellung zusammengehöriger Aufgaben immer erst im allgemeinen die betreffenden Sachverhältnisse zu expliciren und keine Aufgabe früher zu bringen, als sie hinreichend vorbereitet ist. Es darf dem Schüler nie die Uebersicht fehlen.

Zu Zeiten ist es sehr wünschenswerth, schriftliche Rechenaufsätze anfertigen zu lassen, die dann aber leicht genug sein müssen, um dem Schüler das Interesse am Gegenstande nicht zu verleiden. Wenn der Gegenstand des Unterrichts das Interesse für sich gewonnen hat, dann fängt der Schüler an, einen Begriff von der Wissenschaft zu bekommen. Wenn aber die das Interesse erweckenden Aufgaben geeignet sind zu Naturkenntnissen sich zu gestalten, dann hat der Schüler die Wissenschaft.

4. Es ist von Mathematikern schon mehrfach für die Schulpraxis die Frage aufgeworfen worden, ob für gewisse Partien der Mathematik die demonstratio ad oculos statthaft sei. Diese Frage ist für die pädagogische Praxis und aus derselben zum Vorwurf gekommen. Grund davon ist, daß beim mathematischen Schulunterrichte Schwierigkeiten vorgekommen sind, die in dem Maße nicht zu heben waren, als man auf einen strengen wissenschaftlichen Beweis zu Gunsten einer vorwiegend practischen Auffassung Verzicht zu leisten nicht die Absicht hatte. Bei Beantwortung dieser Frage haben wir die verschiedenen Arten von Schulanstalten ins Auge zu fassen.

Gelehrte Anstalten haben sich exclusive auf der Seite einer strengen Beweisführung zu halten, während practische Schulanstalten besonders der gewerblichen und industriellen Richtung der Wissenschaft folgen. Gleichwohl halten wir auch für die practischen Anstalten an der Ansicht fest, daß der mathematische Unterricht eine

wissenschaftliche Folie haben soll, dazu auch eine wissenschaftliche Ausführung, so lange diese nicht auf Hindernisse stößt, die durch die demonstratio ad oculos beseitigt werden. Die Hauptgrundlage, auf welcher die Gegenwart sich vorzugsweise bewegt, ist durch die allgemeine Anwendung der Wissenschaften auf die materiellen Productionen vorwiegend und beinahe ausschließlich eine gewerbliche und industrielle geworden. Die Wissenschaft muß aber hier stets auf ihrer Hut sein.

Es ist in unserer Frage von gewissen Partien des mathematischen Unterrichts die Rede, welche Schwierigkeiten verursachen, und zu denselben gehören obenan die Logarithmen.

Wissenschaftlich betrachtet, hängen bekanntlich die Logarithmen mit dem Taylor'schen und binomischen Lehrsatze zusammen. Es leuchtet nun ein, daß eine mit den genannten Sätzen in Verbindung stehende Entwicklung der Logarithmen in unsern Schulen im allgemeinen nicht erreicht werden kann, weil die Schüler zu frühzeitig ins practische Leben übergehen. Da nun die Logarithmen in der Praxis von großer Nothwendigkeit sind und also die Kenntnißnahme in den Schulen bewerkstelligt werden muß, so muß auch dem Gebote der Nothwendigkeit nachgegeben und aus der Noth eine Tugend gemacht werden. Es bleibt also hier nichts anderes übrig, als die Logarithmen durch die demonstratio ad oculos zur Kenntniß zu bringen. Das soll auch der Schüler erfahren, damit er sich nicht aufblähe. Man zeige ihm das Wachsen der Quadrate und Würfel, wenn die Wurzel (radix) wächst, und mache dies zur Vorbereitung auf das Leichteste der Differentialrechnung und der Logarithmen. Die Lehre von den Potenzen, den arithmetischen und geometrischen Progressionen gibt hier die weitere Grundlage für das Verständniß der Logarithmen. Es werden die Logarithmen angesehen als diejenigen positiven oder negativen Größen (Exponenten), welche anzeigen, auf welche Potenz die constante Größe erhoben werden muß, um graduell alle möglichen numeri zu erhalten. Daran schließt sich die Betrachtung der Eigenschaften und die Art der Anwendung der Logarithmen.

Die Logarithmen sind in der Arithmetik das, was die Dampfmaschine in der Mechanik ist.

Durch dieselben kann erst die practische Arithmetik zur Vollkommenheit geführt werden. Rechnungen, über welchen sonst Tage und Wochen vergingen, und die dennoch den Rechner oft nicht zu

einem sichern Resultate kommen ließen, können nun in wenigen Minuten sicher mit Hilfe der Logarithmen gelöst werden. Verkehrsanstalten, die in unsrer Zeit zum Nutzen der Menschen in vielfacher Zahl entstanden sind, wie z. B. Sparcassen, Renten-, Lebens-, Feuerversicherungs-Societäten &c. würden ihre Geschäfte gar nicht bewältigen können, wenn nicht die Logarithmen ihnen die Arbeit erleichterten und oft überhaupt erst möglich machten.

So sehen wir auch hier, wie die Wissenschaft auf allen ihren Wegen stets dem bürgerlichen Wohle entgegenkommt, und wie sehr es zu beklagen wäre, wenn „die Wissenschaft umkehren müsse", diese Tochter des Himmels und Beglückerin der Erde. „Und die Erde, sie bewegt sich doch."

5. Daß manche Schüler die mathematischen Lectionen so schwierig finden, liegt nicht immer an dem Mangel an Anlagen für diesen Wissenskreis, sondern oft an einem Hindernisse, welches das Object dem Subjecte in den Weg stellt. Es ist dies die Sprache der Mathematik. Jeder Unterrichtszweig hat seine eigene Sprache, alle aber dienen in ihrem Zusammenhange nur dazu, die manichfachen Ausdrucks- und Darstellungsweisen auf die Einheit im Denken und die Einheit des Geistes zurückzuführen. So ist die Wissenschaft eine einige, der Geist ein einiger.

Der Fortschritt in einer Sprache ist bedingt durch die Zunahme an Vocabeln und Regeln, die das Sprachgebäude in einer grundlegenden und aufbauenden Methode zur Aufführung bringen. Die Sprache der Mathematik hat nicht minder ihre Vocabeln und Regeln, die in einem fugenrechten Zusammenhange den Bau vermitteln, der in die Wüste hineinragt. Nichtsdestoweniger ist diese Sprache die schwierigere, weil sie sich in beständiger Folge der Aeußerlichkeit entkleidet und zuletzt nur in abstracten Formeln ihren weitern Fortgang und Abschluß findet. Deshalb muß beim mathematischen Unterrichte auf jeder Stufe dem abstracten Denken Nahrung geboten werden, damit die Auffassung eine mathematische wird. Erforderlich ist daher auch auf jeder Stufe eine vielseitige Behandlung zur Prüfung jeder Methode und zur Schätzung der relativ besten.

Welche zweckmäßigste Methode nun bei Lösung einer Aufgabe anzuwenden ist, soll der Lehrer dem Schüler nicht bestimmen. Da heißt es: da siehe du zu. Die Urtheilskraft ist bereits so weit gereift, daß sie hier das Richtige trifft. Dadurch wird der Schüler

auch am sichersten zur Selbstthätigkeit und Selbständigkeit gewöhnt. Nur ist es rathsam, mit den Uebungen gleichen Schritt im Vortrage zu halten, d. h. die Uebungen nicht allzusehr auszudehnen, sondern auch den Vortrag in sein Recht einzusetzen.

Die Uebungsbeispiele in den algebraischen Gleichungen sind an gewisser Stelle mit den Paradigmen in der Grammatik zu vergleichen. Dann sind auch Aufgaben erforderlich, bei welchen der Schüler beweisen soll, in wie weit seine Kraft gewachsen ist zur selbständigen freien Erfindung der Gleichungen, zum mathematischen Uebersetzen. Die Sachverhältnisse in den gegebenen Aufgaben müssen aber dem Schüler erst bekannt sein, ehe er die Größenverhältnisse auffassen und algebraisch darstellen kann. Diejenigen Aufgaben sind also vorerst die besten, welche die einfachsten Sachverhältnisse berühren.

Die Verknüpfung gegebener Größenverhältnisse zu einer Gleichung ist für den Schüler nicht immer eine leichte Sache, da diese Operation die gesammeltste Aufmerksamkeit des Geistes in Anspruch nimmt und ein productives Verhalten seitens des Schülers voraussetzt. Gleichwohl darf ihm das eigene Denken nicht erlassen werden; er muß suchen, damit er finde. Was der Sprache nicht möglich ist, das Alphabet der Tradition in das Alphabet der Natur zu übersetzen, das leistet die Mathematik, indem sie das Unbekannte an Stelle des Bekannten setzt.

Ueber Jugendschriften.

Daß der Schüler außer mit seinen Schulbüchern auch noch mit sogenannten Jugendschriften in Umgang stehe, ist ein pädagogischer Wunsch, dem auch gern nachgekommen wird. Die Schulen vieler Orte besitzen Schulbibliotheken, welche für das Lesebedürfniß der Schuljugend sorgen. Auf solche Lectüre freut sich das Kind mit Recht, wenn es die Schulaufgaben im Hause gefertigt hat. Die Lectüre ist die süße Ruhe nach der Arbeit; sie ist angenehm, weil sie die Unterhaltung mit der Belehrung verbindet, während der Unterricht, wenn auch interessant, doch niemals zur gewöhnlichen Unterhaltung herabsinken darf. Die Stoffe, welche der Unterricht

verarbeitet, sind auch die Stoffe für die Jugendlectüre; die Unterrichtssprache ist auch die Buchsprache; nur kommt hinzu, daß der Stoff für die Lectüre novellenartig und bilderartig präparirt wird, und die Form das Lehrhafte verliert, dagegen die Eigenschaften der Unterhaltung annimmt.

Die meisten Jugendschriften haben ihre Lehrstoffe der Geschichte und Natur entnommen oder derselben nachgebildet. In den meisten Fällen dienen diese Stoffe zur Erweiterung und Veranschaulichung des vorhandenen Schülerwissens; sie bilden Variationen zu einzelnen Themen, die in der Schule schon bekannt geworden sind. Nur was der Schüler schon weiß, das liest er am liebsten. Und wäre es etwa unter den Erwachsenen anders? Die Jugendlectüre ist Lehr- und Schönerzählung, Lehr- und Schönbeschreibung, worin natürlich alles trockene und langathmige Moralisiren ferngehalten werden muß. Namentlich ist in den Erzählungen alles Gekünstelte und Sentimentale, alles Ueberschwengliche und Unnatürliche à la Struwelpeter abzuweisen, damit sie echte Mosaikstücke aus dem wahren und wirklichen Menschenleben werden.

Den Inhalt der Lehrerzählung bilden Thatsachen und Ereignisse, die wirklich oder erdichtet sind, Biographien und Charakteristiken; den Inhalt der Schönerzählung bilden dieselben Sujets, sobald sie geeignet sind, das Gefühl und die Phantasie zu erregen. Je näher der Jugendschriftsteller das Menschenleben dem Gedankenkreise des Kindes rückt, an denselben anschließt, desto erziehlicher wird er auf seine Leser einwirken.

Die Lehrbeschreibung behandelt äußerlich wahrnehmbare Gegenstände oder Dinge im Raume, wie z. B. eine Gegend, ein Land, Naturerscheinungen, Sitten, Gebräuche u. s. w. Die Schönbeschreibung behandelt dieselben Gegenstände, besonders aber Zuständliches, merkwürdige Erscheinungen in der Natur u. s. w. und individualisirt mehr, weshalb Versinnlichung und Bilderschmuck der Sprache als besondere Vorzüge dieser Darstellung geschätzt werden müssen. Das Kind wird eingeführt in die von Gott durchhauchte Natur, die im Blütenmeere des Frühlings sein Lob verkündet, im furchterregenden Gewitter seine Macht, in dem Leben der Rose seine Liebe, und in dem Thierchen, das auf dem Boden kriecht, seine Güte offenbart.

„Wer aber den Schöpfer früh erkennen will, muß früh seine eigene Schaffungskraft mit Bewußtsein für die Darstellung des Guten

üben, denn das Thun des Guten ist das Band zwischen Geschöpf und Schöpfer, und das bewußte Thun desselben das bewußte Band, die wahre lebensvolle Einigung des Menschen mit Gott, des einzelnen Menschen wie der Menschheit, und somit aller Erziehung Ausgangspunkt und ewiges Ziel."

Jugendschriften sollen auch eine Anleitung zu practischen Arbeiten und Beschäftigungen geben. Der Zerstörungstrieb der Kinder muß in einen Erschaffungstrieb umgewandelt werden; das Spiel, das seine Berechtigung für die Jugend hat, soll allmählich in Arbeitsthätigkeit umgeschaffen werden, so daß die Kinder durch Anschauen lernen, die Kräfte der Natur zu begreifen. Durch das Nachformen eines Modells wird zunächst die Ruhe und Emsigkeit der Arbeit erzeugt; die Formenbildung entwickelt den Geschmack; aus der Betrachtung der Raum- und Maßverhältnisse entsteht die Ordnungsliebe; durch das Bauen mit Klötzen ꝛc. werden den Kindern die ersten Begriffe vom Gesetz der Schwere beigebracht; durch das Zusammenstellen der Farben beim Flechten mit bunten Papierstreifen wird der ästhetische Sinn geweckt.

Eine gute Auswahl oben charakterisirter Jugendschriften, welche belehrend unterhaltend und zu Arbeitsübungen anleitend sind, wird nicht gerade auf Schwierigkeiten stoßen; aber bei Einrichtung von Familien- und Schulbibliotheken wird leider nicht immer darauf Rücksicht genommen, daß dieselben den Namen einer completen verdienen, versteht sich in dem Sinne, in welchem wir uns ausgesprochen haben.

In der Bedeutung schwächer, aber dem Ziele nach allseitig sind die periodischen Jugendschriften. Wir legen auf ein gutes Buch mehr Werth, als auf einen Zeitungsband; gleichwohl haben aber auch die Jugendzeitschriften eine gewisse Bedeutung erlangt, von welchen wir daher an dieser Stelle Notiz nehmen müssen. Wir wünschen denselben eine weitere Verbreitung, als sie bisher gefunden, haben aber auch gewisse Wünsche, die sie erfüllen wollen. Zunächst bemerken wir ungern an den meisten dieser Jugendjournale, daß sie etwas Gemachtes, Absichtliches, Schulmeisterliches zur Schau tragen. Wer nicht natürlich schreiben kann, d. h. das herauslesen, was in der Kinderseele vorgeht, und dann wieder in Worte fassen, die in das Kindesherz ungezwungen eingehen, der ist kein Jugendschriftsteller. In einer Jugendschrift soll der Verfasser zu dem

Kinde wie zu einem Freunde sprechen; im Schulbuche spricht derselbe wie der Lehrer zu seinen Schülern.

Was wir in dem Inhalte einer gut redigirten Jugendzeitung finden möchten, würde folgendes sein. Es ist üblich, daß den Reigen dergleichen Zeitschriftartikel eine Erzählung oder Novelle eröffnet. In diesen Erzählungen möchten wir nun nicht vermissen solche aus dem Leben deutscher Dichter. Kein edles Bild, keine große Gesinnung, Aufmunterung und Warnung, wenn musterhaft gedacht und gesagt, sollte von der deutschen Jugend unberücksichtigt gelassen werden; daher ist mehrfach auf das Jugendleben unserer Dichter einzugehen. Das Kind hört von solchen Verhältnissen am liebsten erzählen, in denen es sich selbst befindet oder doch befinden kann. Beschreibende und geschichtliche, wie auch naturwissenschaftliche Aufsätze sollen ferner vertreten sein. Es ist in denselben darauf zu achten, daß man durch das Aufsuchen von Aehnlichkeiten zwischen Ländern, Städten u. dgl. der schon vorhandenen Vorstellung des Lesers zu Hilfe kommt und auch so ein annähernd richtiges Bild einprägt. Das Princip, von welchem man ausgeht, muß sein, zur Erkenntniß zu bringen, daß die Summe unserer Thätigkeiten, die Bedingungen unseres Lebens, der Besitz unserer Bildung an diese Erde geknüpft ist dergestalt, daß die Kenntniß derselben die nothwendige Grundlage unsrer gesammten Naturansicht bildet; immer reicher soll die Einsicht werden in den erhabenen Bau des uns von Gott zugewiesenen Erziehungshauses und sich die Erdkunde zu einer wahren Heimatskunde des Menschengeschlechts erweitern und vertiefen.

Wenn dergleichen Aufsätze von guten Illustrationen begleitet sind, die nicht immer bloße Clichés sein dürfen, so haben sie einen bleibenden Werth.

Neben der belehrenden Unterhaltung muß eine gute Jugendzeitschrift auch Anleitung zu nützlichen Beschäftigungen bringen, die allmählich das Spiel zur Arbeit überführen. Da gibts besondere Beschäftigungen für Mädchen, besondere für Knaben, manche für beide zugleich, als: Näh- und Soutacharbeiten, Häkel- und Strickmuster, Perlenarbeiten, Schnitt- und Stickmuster, Laubsäge- und diverse Handarbeiten. Was sonst noch, gleichsam als Dessert, gereicht wird, als Aufgaben und Räthsel 2c., ist eine nicht zu verachtende Zugabe.

Die Jugendzeit des Lebens soll den Menschen heiter und fröhlich stimmen, ihm aber auch die Wege der Arbeit zeigen, auf welchen der Einzelne, wie die Menschheit, ihrem großen Ziele entgegengeführt wird. Es ist vorbei mit der Zeit des Octroyirens der Schulwissenschaften — dieses gewährt keinen bleibenden Halt; aber es ist die Zeit gekommen für die lebendige Nutzbarmachung des Wissens in Natur und Leben. Es ist vorbei mit dem Unverstand des Zwanges zum Memoriren des Unberechtigten — dieser vernichtet das frische Leben der freibeweglichen Jugend; aber es gilt jetzt, die Arbeit angenehm und zur Freude zu machen.

Ueber dem allen soll aber das Kind nie vergessen: „Ein Gott ist, ein heiliger Wille lebt.“

Commune und — Schule.

Schlußwort.

So wie es überhaupt Pflicht der Commune ist, alle ihre Angelegenheiten selbständig zu ordnen und zu verwalten, id est ohne nach der Hohen Regierung aufzuschauen, um deren volle Zufriedenheit zu erwerben: so hat insbesondere die Gemeinde eine Summe von Pflichten gegen die Schule zu erfüllen, und sie wird ihre schönste Aufgabe dann lösen, wenn sie in Schulangelegenheiten ihre Autonomie wahrt. Es ist nicht leicht für eine Commune, den Einwirkungen der Kirche, d. i. des Clerus, und des Staates, d. i. der Bureaukraten, die Spitze zu bieten und immer glücklich zwischen der Scylla und der Charybdis durchzusegeln; um so größer steht sie daher da, wenn sie unbeirrt um der hohen Staatsregierung Gunst ihre demokratischen Ziele verfolgt.

Die Wichtigkeit guter Bürgerschulen, die im Volksstaate besser Volksschulen zu nennen sind, springt von selbst in die Augen: gute Schulen sichern den Wohlstand der Gemeinden und tragen dazu bei, daß dieselben an sittlicher Bedeutung gewinnen. Solche Gemeinden erneuern sich durch ihre eigene Intelligenz und brauchen nicht in allen Dingen der Staatshilfe anheimzufallen, die man allerdings hochgeneigtest gewährt, wenn die Bescheidenheitslivrée in gutem Zustande befindlich ist.

Um gute Schulen zu erhalten, müssen zunächst die Schulverhältnisse in genügender Weise hergestellt werden. Dazu gehört nicht wenig, aber auch nicht viel. Eine Gemeinde muß ihren Stolz darin suchen, daß ihre Schule auch darin eine freie wird, daß sie das Schulgeld — die Käuflichkeit des Unterrichts — aufhebt und den Unterricht allen Kindern ihrer Mitglieder in allen Schulabtheilungen in gleicher Weise zugänglich macht. In der Gemeindeschule muß gleich wie in der Armee der Unterschied zwischen Arm und Reich, Vornehm und Gering aufgehoben und nur der Unterschied aufrecht erhalten werden, den die geistigen und sittlichen Eigenschaften der Schüler aus sich selbst begründen. Nichts ist verderblicher für den Menschen, als wenn er schon als Kind, eben weil seine Eltern arm sind, der Armenanstalt in der Armenschule anheimfällt und so seinem nichtsdurchbohrenden Gefühle preisgegeben wird. Ist das etwas anderes als die Kasteneintheilung der Inder und ähnlicher heidnischer Völker? Die demokratische Gemeinde muß gerade den Kindern der Armen aufhelfen; die anderen werden sich schon selbst helfen. Wenn das nun auch in einzelnen Fällen auf besondere Fürsprache und Ergebenheitsadressen ausnahmsweise geschieht, so wird doch damit die gerechte Forderung nicht erfüllt: Freiheit und Gleichheit des Unterrichts für alle.

Zur Herstellung guter Schulverhältnisse gehört ferner, daß sie gänzlich verweltlicht werden, daß der Gemeindevorstand eifersüchtig auf die geistlichen Bestrebungen wird, welche die Schule gern zu einer Vorbereitungsanstalt für die Kirche stempeln möchten. Der weltliche Charakter muß der Schule verliehen werden, denn sie ist eine Vorbereitungsanstalt für das sociale Leben, die mit Intelligenz und Sittlichkeit ausstattet. Alles andere wird sich später finden, und findet sich nichts weiter, nun so ists auch nicht zu beklagen.

Das ist nun alles schön oder auch nicht schön gesagt, werden etliche meinen, woher sollen wir denn aber die Lehrer nehmen für solche Schulen? Der Staat hat seine Lehrerbildungsanstalten und wie die beschaffen sind, wissen wir doch selbst nur zu gut. Nun, es gibt Lehrer, die es trotz der Lehrerseminarien zu wirklichen Pädagogen gebracht haben, die entweder durch eigenen Fleiß und eigene Fortbildung, oder durch academische pädagogische Studien zu wahren Lehrern geweiht worden sind. Es ist aber eine verjährte Schuld der Gemeinden, insbesondere großer Städte, daß sie zur Zeit, wo die

Reaction eintrat, sich nicht aufrafften und ihre eigenen Lehrerbildungsanstalten gründeten. Es ist die Schuld der Volksvertreter auf den Landtagen, daß sie nicht beharrlich interpellirten und amendirten, wenn die Schulfrage vom hohen Staatsministerium nur flüchtig erwähnt wurde. Diesterweg mußte als Landtagsabgeordneter darüber klagen, daß die Theilnahme für die Schulfrage in der preußischen Volkskammer so gut wie gar nicht vorhanden sei. Und selbst jetzt ist das noch nicht anders. Deshalb braucht sich auch die Regierung mit der Vorlage eines Unterrichtsgesetzes gar nicht zu übereilen, sondern sie kann sich damit begnügen, wie es ja auch sattsam geschieht, daß sie nur einige Abänderungen (sic!) im Volksschulwesen vorlegt.

Soll nun diese Schuld, die Gemeindevorstände und Volksvertreter auf sich geladen haben, nicht bald gesühnt werden? Wird nicht die volle Theilnahme der Gemeinde am Schulwesen als eine gebotene Pflicht anerkannt werden?

Damit verlangen wir nun aber auch die Theilnahme der Gemeinde an dem äußern Wohl und Wehe ihrer Lehrerschaft. Will man gute Schulen haben und gute Schulverhältnisse, so wird man im Interesse der Lehrer nun auch wollen, daß ihnen die Autorität übertragen wird, die für das Gedeihen guter Schulen erforderlich ist. Wählt man sie in den Schulvorstand und nimmt ihre Gutachten entgegen, die sie doch ihrer Stellung nach besser verstehen müssen, als andere Leute, die wohl die Schule regieren, aber ihr nicht dienen wollen, so sichert man ihnen eine ihres Amtes würdige Stellung. Das versteht sich übrigens in einem demokratischen Gemeindewesen von selbst, daß nur Sachverständige ihre eigenen Angelegenheiten ordnen können, wie man ja auch den Staat in die eigenen Angelegenheiten der Gemeinde nicht hineinreden und dieselbe maßregeln lassen mag.

Eine mit Autorität bekleidete Stellung erheischt nun aber auch eine bürgerlich anständige Stellung. Wer mit des Leibes Nahrung und Nothdurft zu kämpfen hat, dürfte sich nicht in einer anständigen Stellung befinden. Um sich eine solche zu sichern, und der Selbsterhaltungstrieb fordert es, müssen jetzt noch freilich die Lehrer zu allerlei Beschäftigungen greifen, die natürlich allzuoft zum Nachtheile der Schulthätigkeit derselben ausschlagen. Auch die nothgedrungene Ertheilung von Privatunterricht ist hier leider zu erwähnen. Jede Gemeinde sollte

daher für die anständige Stellung ihrer Lehrer selbst Sorge tragen, sie wird reichlich durch einen gediegenen Schulunterricht, der ihr zu Gute kommt, wieder entschädigt werden. Wir kennen eine große Stadtgemeinde in einer bedeutenden Handelsstadt, die sich kürzlich den Schein gegeben hat, als wollte sie das Einkommen ihrer Lehrer aufbessern. Sie legte nämlich vier Stellen an jeder Schule funfzig Thaler zu und verschlechterte den Etat von vier Stellen um funfzig Thaler für Neuanzustellende; das wurde Gehaltsverbesserung genannt. Dieselbe Stadtgemeinde will auch die bisher übliche Schulgeldbefreiung der Lehrer für ihre eignen Kinder aufheben; ob sie das wohl auch für eine Gehaltsaufbesserung der Lehrer hält? Solche Begriffsverwechselungen sind allerdings nicht dazu angethan, eine Fürsorge der Gemeinde für ihre Schulen und deren Lehrer erkennen zu lassen. Diese gute Gemeinde wird sich freilich damit trösten, daß an manchen Orten die Schul- und Lehrerverhältnisse noch schlechter sind. Fürwahr ein edler Trost!

Rufen wir den Gemeinden des preußischen und deutschen Vaterlandes ihre Pflichten gegen die Schule noch einmal tief ins Gedächtniß zurück, in der Hoffnung, daß vielleicht die eine oder die andere zur That schreitet.

Man erwarte jetzt nicht vom Staate, der noch durch geheime Bande mit der Kirche verknüpft ist, das Heil der Schule. Das kann nur von der Gemeinde kommen. Wozu auch immer in die Ferne schweifen, wenn das Gute doch so nahe liegt? Die Selbstherrlichkeit des deutschen Volkes wird alsdann erst zur Wahrheit werden und die Hoffnung auf ein einiges freies Vaterland verwirklichen, wenn seine Schulen selbstherrlich sind, getrennt von der Kirche und auch befreit vom Staate.

Die „Selbstverwaltung“ ist das energische Losungswort unserer Tage. Es ist an uns, zu lernen und dafür zu sorgen, daß der Erlösungs- und Befreiungsproceß sich in unserem Staaten-, Kirchen- und Gemeindewesen mehr und mehr verwirkliche.

Obwohl wir hiermit am Schlusse unserer Skizze angekommen sind, werden sich unsere Leser wohl noch einen kleinen Nachtrag gefallen lassen. Es sind dies die Thesen des Dr. theol. Holtzmann in Heidelberg, die er dem Protestantenverein in Berlin bezüglich der Schulfrage vorgelegt hat:

1) Die oberste Leitung der öffentlichen Schule gehört dem

Staate allein. Unzuläſſig iſt daher jedes Eingreifen der kirchlichen Behörde als ſolcher in das Leben der Schule. 2) Dagegen ſind bei der Zuſammenſetzung der Schulbehörden die Intereſſen der kirchlichen Gemeinde ſo gut zu vertreten wie diejenigen der bürgerlichen, oder die der Familien und die der Pädagogik. 3) Eine heilſame Verbindung von Kirche und Schule bleibt aber ſo lange unmöglich, als die kirchliche Gemeinde mit ihrem Rechtsanſpruche auf eine ſelbſtändige Leitung ihrer eigenen Intereſſen nicht durchgedrungen iſt. 4) Bürgerliche Gleichberechtigung der Staatsgenoſſen ohne Rückſicht auf die verſchiedenen Bekenntniſſe iſt oberſter Grundſatz unſeres ſtaatlichen Geſellſchaftslebens, alſo auch Norm für die Ausgeſtaltung des Schulweſens. 5) Die öffentliche Schule ſteht daher allen Bekenntniſſen offen. Mit ausſchließend confeſſionellem Charakter iſt ſie ein Widerſpruch in ſich ſelbſt. 6) Der Gedanke, die Religion aus der öffentlichen Schule auszuſchließen, würde ſich nur als Mittel der Nothwehr gegenüber einer culturfeindlichen Macht der Kirche empfehlen. Wohl aber gehört die Religion als eine Bildungsmacht erſter Größe durchaus zum Ganzen der Volkserziehung und ſollte namentlich verpflichtender Unterrichtsgegenſtand der Volksſchule bleiben. 7) Politiſche wie pädagogiſche Gründe wirken zuſammen, einem ſolchen Unterrichte den Charakter confeſſioneller Beſtimmtheit zu laſſen. Deshalb müſſen bei confeſſionell gemiſchter Bevölkerung Schulen mit mehrſeitigem Religionsunterricht ermöglicht ſein. 8) Der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule ſoll das Wiſſen und das Verſtändniß von der Religion, ihren Urkunden und ihrer Geſchichte vermitteln. Die Heranbildung der Jugend zur lebendigen Mitgliedſchaft bei einer beſondern Religionsgemeinde iſt Sache des Confirmationsunterrichts. 9) In Betreff der Lehrerbildung verwerfen wir jede Art von theologiſcher Vereinſeitigung und kirchlicher Dreſſur. Wir verlangen ſtatt ſyſtematiſcher Herabdrückung derſelben, daß unſere Volksſchullehrer religiös-ſittliche Charaktere und durchgebildete Pädagogen ſeien, welche die volksthümlichen Bildungsintereſſen der Zeit zu würdigen und an ihrem Theile zu fördern wiſſen.

Wir können dieſen Theſen, die ſcheinbar freiſinnig angelegt, aber nicht ſo gedacht ſind, unſere Zuſtimmung nicht geben. Es ſteckt in ihnen der reinſte Confeſſionalismus, der ſich auch durch die Schlußtheſis nicht abdampfen läßt.

Unsere Thesen, die sich mit innerer Nothwendigkeit aus den behandelten Skizzen ergeben, würden folgendermaßen lauten:

1) Die öffentliche Schule ist Gemeindeanstalt; die Gemeinde errichtet, unterhält und verwaltet die Schule; der Staat übt bis auf weiteres die oberste Leitung und Aufsicht aus. 2) Die Gemeinde kennt keinen Glaubenszwang; niemand ist gezwungen, seine Kinder an dem Unterrichte in einer bestimmten Religion theilnehmen zu lassen, wohl aber ist der sittlich-religiöse Unterricht obligatorisch. 3) Der Unterricht in der öffentlichen Schule wird unentgeltlich ertheilt, das Schulgeld ist aufzuheben. 4) Jeder hat ohne Ansehung des Glaubens für seine Kinder das Recht der Benutzung der öffentlichen Schule; eine allgemeine Schulsteuer wird eingeführt. 5) Schulen, die nach den Vermögensclassen der Eltern gegliedert sind, und besondere Armenschulen sind unzuläßig. 6) Der confessionelle Religionsunterricht ist nach Vollendung der Schulzeit den Geistlichen zu überlassen, wie solcher von den Eltern und Kindern begehrt wird. 7) Der gesammte Schulunterricht ist den Zeitverhältnissen entsprechend extensiv und intensiv zu erhöhen. 8) Die Lehrerbildung muß gesteigert werden im Geiste der pädagogischen Wissenschaft; die Lehrerbildungsanstalten müssen in pädagogische Seminarien, die am besten mit der Universität zu verbinden sind, umgeschaffen werden. 9) Der Lehrerstand ist auch nach seiner äußern Lage dem Stande der Geistlichen und richterlichen Beamten gleichzustellen.

Gebauer-Schwetschke'sche Buchdruckerei in Halle.

Inhalt.

Gebauer-Schwetschke'sche Buchdruckerei in Halle.

Reform-Skizzen angehend das Gebiet der Pädagogik Für Lehrer und alle Freunde des Schulwesens

Halle 1870